

UNIVERZITET U SARAJEVU  
FILOZOFSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ROMANISTIKU

***Les approches communicative et actionnelle dans  
l'enseignement du français langue étrangère : le cas des  
manuels scolaires Alter Ego 1, Latitudes 2 et Édito B2***

(završni magistarski rad)

Studentica: Alma Hodžić

Mentorica: prof. dr. Alma Sokolija

Sarajevo, septembar, 2021. godine

## Table de matières

Introduction .....	1
1. Méthode et méthodologie.....	3
1.1. Évolution de transmission de savoir en langues étrangères : méthodologie traditionnelle vs. méthodologie moderne.....	4
1.2. Approches communicative et actionnelle .....	6
1.3. Méthodes adaptées aux besoins des apprenants.....	9
2. L'impact de CECR.....	12
2.1. Des échelles de la compétence langagière .....	13
3. Application des approches actionnelle et communicative : le cas des manuels scolaires <i>Alter Ego 1</i> , <i>Latitudes 2</i> et <i>Édito B2</i> .....	15
3.1. L'application des approches, communicative et actionnelle selon <i>Alter Ego 1</i> .....	16
3.2. L'application des approches, communicative et actionnelle selon <i>Latitude 2</i> .....	24
3.3. L'application des approches, communicative et actionnelle selon <i>Édito B2</i> .....	35
4. La représentation des exercices de grammaire selon les manuels <i>Alter Ego 1</i> , <i>Latitude 2</i> et <i>Édito B2</i> .....	41
Conclusion.....	51

## Introduction

L'enseignement est une tentative de médiation organisée entre l'objet d'apprentissage et l'apprenant. C'est une médiation qui peut être appelée « guidage ». On appellera situation guidée la médiation organisée dans la relation de classe. Dans cette relation, l'enseignement est la partie guidante et l'apprenant la partie guidée. Pour cette raison, l'enseignement est un acte de communication dont l'objectif naturel est de rendre l'apprenant de plus en plus autonome dans sa capacité à coproduire de la parole en langue étrangère (Cuq et Gruca, 2017 : 111).

En principe, tous les Français parlent la même langue, mais ils ne parlent pas le même langage. Le vocabulaire change selon les classes sociales, les milieux professionnels, l'univers culturel. De plus, la parole n'a pas toujours la même signification selon qu'elle transmet une information, traduit une émotion ou exprime un ordre (Cosseron, 1993 : 378). Pour cette raison, l'enseignant choisit quelle méthode convient aux élèves, à leurs objectifs et prépare le plan et le programme selon le besoin des apprenants.

Chaque enseignant peut confirmer qu'un acte d'enseignement exige un rôle beaucoup plus complexe car il tente de transmettre ses connaissances, de créer des activités, des activités créatives par lesquelles les étudiants peuvent facilement mémoriser une foule d'informations et aussi pratiquer ou montrer leurs savoirs dans des situations de la vie.

*Pourquoi avons-nous décidé de prendre l'approche actionnelle et communicative en tant que sujet de notre mémoire ?* À l'école, on nous apprend à comprendre la langue et les écoles ne s'appuient parfois que sur la « méthodologie traditionnelle ». L'appellation de « méthodologie traditionnelle » recouvre généralement les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues classiques et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ». L'un des problèmes majeurs de l'enseignement des langues vivantes est le peu de temps dont disposent les élèves pour une activité langagière, en particulier la pratique de la langue. De plus, dans les méthodologies actuelles et anciennes, une activité est au mieux une activité de « commentaire », le plus souvent de texte imposé, et au pire une activité de « reproduction » ou de « paraphrase », en tout cas rarement une activité langagière réelle.

Suite à nos études et inspirée par notre propre expérience, nous avons l'idée d'un modèle très nouveau, différent de ce qui se fait traditionnellement, c'est-à-dire enseigner aux élèves une langue étrangère selon les méthodes contemporaines malgré des conditions que nous avons déjà au sein de l'éducation. Il est bien sûr possible, en peu de temps, de compléter une activité proposée dans un manuel scolaire et selon cette activité créer une nouvelle qui mettra en pratique tous les savoirs acquis pendant le cours.

Le but de ce mémoire est de voir quelles méthodes pourront nous servir à simplifier et activer la communication en français dans la classe afin de créer un environnement semblable et similaire à la vie quotidienne. L'objectif principal est de parler le français spontanément en classe et aussi dans la rue avec autrui grâce aux deux approches : communicative et actionnelle selon les activités proposées dans les manuels *Alter Ego 1*, *Latitude 2* et *Édito B2*. Ce mémoire présentera le parcours de l'enseignement de la langue française, les transmissions des savoirs auparavant et aujourd'hui, le rôle d'un enseignant en tant que transmetteur de savoirs aussi bien que l'impact de nouvelles approches selon le CECR, surtout quand il s'agit de la transmission de la culture liée à la langue enseignée.

## 1. Méthode et méthodologie

Selon Christian Puren (2017), la méthodologie est donc un espace de réflexion (de circulation/confrontation d'idées) et de construction (d'agencement fixe, de ces idées). Le carrefour naturel que constitue la méthodologie apparaît au cours de l'histoire des édifices, dont les matériaux et l'architecture sont caractérisés d'une époque. Mais l'espace n'est pas illimité, pas plus que les matériaux utilisables et chaque méthodologie se construit en partie en détruisant l'édifice ancien pour en réutiliser les matériaux.

Un des exemples les plus évidents d'évolution terminologique concerne deux termes employés avec des sens différents ou ambigus par les spécialistes : il s'agit des mots *méthode* et *méthodologie* (Cuq et Gruca, 2017 : 263). Généralement, le terme de *méthode* est utilisé dans deux acceptions différentes, mais essentielles, pour désigner :

« Soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, la méthode *Alter Ego +* (Hachette, 2015-2016) qui couvre tous les niveaux déclinés par le *Cadre européen commun de référence*. Soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques » (idem : 263).

Pour Cuq et Gruca (2017), apprendre une langue étrangère permet à tout le monde d'être à l'aise dans la mondialisation, par exemple lorsqu'un élève acquiert un niveau B1 ou B2, il a la capacité de bien parler une langue étrangère et il ne risque pas d'avoir peur d'embrasser des carrières exigeantes qui lui permettront de progresser dans le travail. La méthodologie dégage une *praxis*, c'est-à-dire, un ensemble de techniques (de pratique) à mettre en œuvre dans des situations préalablement objectivées en vue d'obtenir un certain résultat. C'est à ce niveau qu'elle utilise les technologies disponibles. Dans le monde de l'éducation et de la formation, les technologies soulèvent des questions incontournables pour ce qui est, d'une part, de leur contribution à l'apprentissage et à l'évaluation des apprentissages et, d'autre part, du rôle des enseignants dans le contexte de leur intégration dans l'enseignement (Barbot et Pugibet, 2002 : 15).

Selon Cuq et Gruca (2017), la méthodologie de l'enseignement a un objet double : d'une part, elle a pour objet le paramétrage théorique optimum de l'action d'enseigner.

D'autre part, la méthodologie de l'enseignement a pour l'objet de produire une série organisée des principes d'action.

En réalité, apprendre à comprendre, c'est apprendre à organiser ses stratégies en fonction d'une raison de lire ou de comprendre et à évaluer le résultat de ses efforts au regard de cette raison. Une telle pédagogie systématise l'entraînement autour de tâches de compréhension : on ne lit pas pour lire, on n'écoute pas pour écouter, mais pour réaliser une tâche dont on a pris connaissance avant d'aborder le document (recherche d'informations, prise de notes en fonction d'un thème, appairage, classements, etc.). L'accomplissement de cette tâche qui sert de base à l'appréciation que l'apprenant porte sur sa performance : le jugement sur la performance se fait ainsi en d'autres termes que « j'ai compris » / « je n'ai pas compris » (Monnerie-Goarin et Lescure, 1993 : 34).

### 1.1. Évolution de transmission de savoir en langues étrangères : méthodologie traditionnelle vs. méthodologie moderne

Serge Cosseron (1993) a expliqué que le français a l'origine d'un langage dérivé du latin et parlé dans le nord de la France. S'il a triomphé des autres dialectes et patois, c'est parce qu'il était employé par les rois de France. Il est ensuite devenu la langue de toute la nation à partir du XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'effet du développement de la presse, des communications et surtout de l'instauration de l'école obligatoire. À partir de 1789, les révolutionnaires veulent répandre leur message de liberté et d'égalité et imposer à toute la nation des lois votées de Paris. L'État donc cherchera à généraliser l'emploi de la langue française. « En 1794, le français devient obligatoire dans les actes officiels. Mais il faut attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle pour que chaque enfant apprenne le français à l'école, grâce à la scolarité obligatoire » (Cosseron, 1993 : 376). Les élèves apprenaient le français dans les établissements scolaires et à l'université. Les méthodes qui ont été utilisées étaient traditionnelles. Elles étaient définies par le gouvernement et acceptées par la tradition éducative du pays. Elles répondaient uniquement à un besoin : la réussite scolaire. Il ne faut pas oublier que la méthodologie traditionnelle recouvre généralement les méthodologies qui se sont constituées sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, et qui sont basées sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction » (idem : 265).

À partir du XX<sup>e</sup> siècle de nouvelles méthodologies de l'enseignement de français sont apparues. Ainsi, la méthodologie directe ouvre le XX<sup>e</sup> siècle puisqu'elle a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions ministérielles de 1901. La méthodologie directe s'élabore d'une part en fonction de nouveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et d'autre part en réaction à la méthodologie traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important.

La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes et d'autre part sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il fera. À ce stade, on perçoit bien l'influence de la « méthode naturelle » qui englobe différentes manières d'acquérir une langue au contact de ceux qui la parlent (idem : 267). Dans cette évolution de l'apprentissage du français, chaque méthode devait répondre à un type de besoin défini<sup>1</sup> car une langue était assimilée à un ensemble de mots, donc à un vocabulaire. L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe. Malgré la présence d'exercices de prononciation au début de l'apprentissage, mais qui sont en réalité tous orientés vers oralisations de l'écrit comme la récitation de textes écrits, puis la lecture à haute voix des textes d'auteurs, c'est l'enseignement de l'écrit qui prédomine et qui s'effectue selon la gradation « mot-phrase-texte » (Cosseron, 1993 : 265).

À partir des années soixante, on s'est aperçu que les méthodes anciennes : « grammaire-traduction » et « lecture-traduction » ne se sont pas montrées utiles dans la communication réelle des apprenants. Les élèves pouvaient facilement apprendre à conjuguer

---

<sup>1</sup> Ouverture d'esprit, mentionnée dans la première page du mémoire : ouverture d'esprit qui permet aux élèves, une fois que la langue est acquise, de devenir très mobiles, très internationaux, de choisir des carrières internationales comme par exemple de travailler en France ou de travailler dans une entreprise qui est en coopération avec la France, ou de choisir des métiers qui leur permettent effectivement de voyager.

des verbes dans tous les temps verbaux, ils pouvaient aussi apprendre à écrire correctement les mots en français, mettre au pluriel les mots simple et composés, mais au moment où ils se trouvaient dans l'acte de communication, là ils se rendaient compte que compléter une phrase, communiquer avec une autre personne était un travail très difficile à accomplir. En effet, on peut connaître un grand nombre de mots et toutes les règles de grammaire, mais si on n'arrive pas à faire une phrase correcte dans une situation donnée, les règles grammaticales ne nous servent à rien. Avec les méthodes audio-orales et audio-visuelles des années soixante et soixante-dix, il était possible de prendre le modèle de la phrase comme point de départ et rejeter catégoriquement le mot. À la fin des années soixante-dix, on a constaté que les modèles de phrases répétés n'aidaient pas non plus les apprenants à bien communiquer.

## 1.2. Approches communicative et actionnelle

Pour que l'enseignement de la langue française soit efficace, il faut choisir la meilleure approche pour faciliter la mémorisation et également la motivation des apprenants. Chaque enseignant propose une activité quotidienne mettant un point d'attention sur des approches très courantes et actives. Ces approches permettent aux apprenants d'être à l'aise dans l'environnement francophone afin d'apprendre à développer des compétences et agir dans le monde francophone.

Selon Bertrand (2014), parmi les méthodes courantes les plus utilisées, il y a l'approche communicative et l'approche actionnelle sur lesquelles on a mis le sujet de ce mémoire. Les approches choisies représentent de nouvelles possibilités de transmission des savoirs de la langue étrangère et elles sont adaptées à l'âge et aux besoins de l'apprenant afin de leur permettre de développer progressivement leur compétence en langue étrangère. Elles mettent l'accent sur le développement des compétences plutôt qu'une « accumulation de connaissances ». En analysant les points de ces deux approches, il est possible de remarquer ce qui était exclu dans les méthodes traditionnelles d'enseignement : l'interaction, les activités qui exigent la créativité et l'indépendance de choisir le vocabulaire, le temps grammatical afin de créer des phrases à sa propre manière. Les approches en question pourront remplacer la passivité du cours de français, l'apprentissage par cœur, le manque de curiosité et d'esprit critique par un engagement actif au cours et une envie d'apprendre la langue étrangère par soi-même.



« L'approche communicative est née d'un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de références tel que l'élargissement de l'Europe, nouveaux besoins d'ordre linguistique, formation continue » (Cuq et Gruca, 2017 : 274).

En règle générale, Cuq et Gruca (2017) distinguent quatre composantes essentielles :

1. Une composante linguistique, qui comprend la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante est nécessaire, mais elle n'est pas suffisante pour communiquer en langue étrangère.
2. Une composante sociolinguistique qui est liée à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue. Elle impose l'utilisation des formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication.
3. Une composante discursive qui est basée sur la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication.
4. Une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou des « ratés » de la communication.

On trouve les débuts des approches actionnelle et communicative dans la classification de Spolsky (1981), qui est consisté d'une approche, non psychométrique, ajoutée en tant que : « l'approche sociolinguistique intégrative de type actionnel ». E. Huver et A. Ljalikova (2013) ont expliqué que cette approche s'appuie sur une conception socio-pragmatique de la communication appliquée à l'enseignement dont on trouve les fondements chez Nunan (1989), Widdowson (2002, 1990), Ellis (2003), entre autres. Ces chercheurs ont posé les bases de l'approche actionnelle, dans la poursuite de l'approche communicative : on ne communique pas seulement pour agir sur autrui mais aussi et surtout pour agir avec l'autrui. L'accent est mis sur l'utilisation de la langue seconde aux fins d'accomplir des tâches sociales qui vont de la simple déclinaison d'identité à la discussion de haut vol dans des domaines de spécialité. « La nouveauté de cette approche est de mettre l'accent sur l'ancrage dans la réalité de la communication et de concevoir les activités de réception, de production, d'interaction et de médiation de manière holistique, concourant toutes à la réalisation d'un projet » (Huver et Ljalikova, 2013 : 71).

Chaque enseignant de FLE<sup>2</sup> doit être conscient que le français qu'il enseigne n'est finalement que la représentation qu'il se fait de cette norme et aussi probablement celle que l'institution pour laquelle il travaille lui demande de faire. Dans certains pays, au Japon par exemple, la représentation est généralement plus traditionnelle, plus marquée par l'écrit et par la littérature. Dans d'autres, au Canada par exemple, on est souvent d'avantage soucieux de la modernité du parler oral, (idem : 75) tandis qu'en Europe, le Cadre européen commun de référence, publié en 2001, présente un nouveau concept d'apprentissage de FLE. L'enseignement devrait s'appuyer sur les principes de l'approche actionnelle dans laquelle on remarque la présence de la notion de tâche à réaliser pour atteindre un objectif. Il ne s'agit pas de se limiter au « savoir » linguistique mais de développer également les compétences en amenant l'élève à l'autonomie linguistique.

On peut remarquer que l'approche actionnelle est réalisable dans la classe si les élèves ont déjà un prérequis et un vocabulaire riche, et elle leur permet de vivre de nombreuses situations de la vie quotidienne pour les familiariser avec la langue française : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une : langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR, 2001 :15). Pour pouvoir utiliser d'une manière efficace les approches actionnelle et communicative, il faut mettre l'accent sur le développement des quatre compétences langagières : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. Ces dernières sont utilisées dans un ensemble de situations auxquelles il est possible d'être confronté dans la vie quotidienne (études, travail, voyage, loisirs, etc.).

L'objectif principal est de se servir la langue étrangère pour accomplir un acte en utilisant les compétences. Afin d'exercer les compétences, il faudrait réaliser une tâche, qui est conçue comme une interaction entre les apprenants et la situation donnée. Pour accomplir cette interaction, il faut que les apprenants accumulent tous les apprentissages nécessaires. Il s'agit des apprentissages lexicaux, grammaticaux, phonétiques ou des capacités de se

---

<sup>2</sup> Le français langue étrangère (FLE) est la langue française lorsqu'elle est enseignée à des non francophones, dans un but culturel, professionnel ou encore touristique.

débrouiller avec le langage dans les situations de communication. Avec ces éléments, l'enseignant est obligé de donner aux étudiants les outils nécessaires afin qu'ils puissent réussir les tâches finales.

### 1.3. Méthodes adaptées aux besoins des apprenants

Selon Cuq et Gruca (2017), la langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orale, et plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner la méthodologie. Une langue étrangère ne peut pas toujours être interprétée de la même manière et elle ne peut pas employer une seule méthode dans l'enseignement qui correspond aux différents besoins des apprenants. Chaque méthode est unique et efficace lorsqu'elle est adaptée à l'époque de l'enseignement, aux moyens disponibles et aux raisons d'apprentissage de la langue de chaque individu ; ce qui était le cas de la méthode audio-orale, pratiquée dans la période de la Seconde Guerre mondiale.

La méthodologie audio-orale s'est développée aux États-Unis, durant la période 1940-1970, et s'est inspirée expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale (Cuq et Gruca, 2017 : 268). Cette méthode proposait des dialogues de langue courante qu'il fallait mémoriser avant de comprendre le fonctionnement grammatical des phrases qui les composaient et elle distribuait ses leçons au cours de stages intensifs. « Les leçons de la méthodologie audio-orale sont donc centrées sur des dialogues de langue courante enregistrés sur des bandes magnétiques. Cela permet à l'étudiant de produire des phrases à la langue étrangère grâce au jeu des opérations de substitution et de transformation, et qu'il s'approprie en l'apprenant par cœur » (idem : 269). Aujourd'hui, il y a des méthodes qui ont évolué et qui se sont plus adaptées aux besoins des élèves du XXI<sup>e</sup> siècle. Grâce à la technologie et au grand nombre de contenu et d'informations disponibles sur internet, les apprenants ont l'occasion d'apprendre plus vite et de pratiquer leurs savoirs de la langue française. N'enseigner que de la grammaire était une pratique des années 50 et cette pratique entraînait l'apprentissage de la langue française par l'écoute. Lorsque la transmission des savoirs s'appuie uniquement sur la compréhension orale, ce genre d'enseignement ne rend pas les élèves capables de s'exprimer oralement ni d'agir dans une situation donnée en parlant la langue étrangère. Il est impossible de parler une

langue lorsqu'on l'a seulement écoutée, il faut parler pour intégrer la matière et pour apprendre à parler. Les manuels scolaires ont aussi adapté les exercices et les leçons qui correspondent à l'utilisation des quatre compétences langagières. Par exemple, dans les manuels *Alter Ego 1*, *Latitudes 2* et *Édito B2* la grammaire est traitée de manière systématique et progressive. Dans *Édito B2*, lorsque l'apprenant a déjà acquis niveau B2, à la fin de chaque unité, des ateliers sont proposés sous forme d'approche actionnelle, c'est-à-dire sous forme de projets à réaliser en groupes lors desquels les apprenants investissent, dans l'échange, leurs compétences et leurs aptitudes de manière créative et récréative. Pour exercer les compétences, les méthodes enseignées devront être adaptées à l'âge et capacité d'un apprenant car le cerveau chaque individu ne retient pas de la même manière les informations. Pascal Rouloi (2015) explique que grâce à la neuro-imagerie<sup>3</sup>, on détermine des différences entre le cerveau d'un vrai bilingue (qui a appris deux langues très jeunes) et un faux bilingue (qui a appris deux langues plus tardivement). Les enfants absorbent facilement les informations, spontanément, alors qu'un adulte essaye de comprendre la matière selon la logique d'un système pour pouvoir retenir les informations plus rapidement. Un enfant peut entendre un mot et le retenir sans forcément faire beaucoup d'efforts. L'enfant intègre d'une manière passive un ensemble de sons et il formera dans sa tête spontanément un ensemble des mots – une phrase. Les adultes ont aussi des avantages, premier, c'est qu'ils sont actifs, c'est-à-dire, un adulte a besoin de comprendre logiquement la grammaire pour apprendre une langue et il doit parfois travailler plus sur la grammaire, vocabulaire, répéter les nouveaux mots en les pratiquant pour pouvoir les intégrer. Les adultes sont capables de percevoir des idées abstraites et des constructions qu'un enfant ne comprend pas, par exemple la grammaire : le subjonctif. Un enfant acquerra naturellement l'emploi du subjonctif et dira : *il faut que tu saches* alors qu'un adulte cherchera la réponse à la question de l'emploi : pourquoi dire *il faut que tu saches* au lieu de *il faut que tu sais* car il s'agit du verbe *savoir* employée dans le présent ? Les adultes, qui avaient déjà appris une langue étrangère, ont appris à apprendre activement et c'est leur avantage, car ils vont comprendre ce qu'ils sont en train de faire. Tous les concepts de grammaire, au lieu de s'embarrasser avec, les adultes vont les utiliser pour comprendre et pour acquérir la langue plus rapidement. Selon Cuq (2017), tout dépend de la vitesse de traitement de l'information entre les apprenants précoces (enfants) et tardifs (adultes). On classe les pratiques immersives en deux types principaux, mais il existe en réalité une infinité de variantes dues aux aléas des conditions scolaires :

---

<sup>3</sup> La neuro-imagerie ou l'imagerie cérébrale désigne l'ensemble des techniques issues de l'imagerie médicale qui permettent d'observer le cerveau, en particulier lorsqu'un individu exécute une tâche cognitive.

- 1) « *l'immersion longue* ou *précoce* qui commence à la maternelle ou au début du cycle primaire. Elle est caractérisée par une sorte de choc linguistique puisque au début tout l'enseignement est donné en français.
- 2) *l'immersion courte* ou *tardive* commence vers le milieu du cycle primaire et dure jusqu'à la fin du cycle secondaire. Les élèves ont donc été au préalable scolarisés en anglais, langue dans laquelle ils ont appris à lire et à écrire. Au début de la période immersive, le français est introduit dans une proportion de quatre-vingts pour cent, avant que les deux langues se rééquilibrent sensiblement » (Cuq et Gruca, 2017 : 297).

Le principe général de l'immersion est de tenter de créer des situations qui permettront aux apprenants de connaître les conditions d'appropriation naturelle de la langue. L'immersion linguistique est cependant devenue une véritable méthodologie didactique qui consiste à mettre un apprenant de la façon la plus large possible au contact de la langue qu'il désire s'approprier. L'immersion consiste à accéder le plus possible des phénomènes réputés acquisitionnels dans un espace prévu pour l'enseignement ou l'apprentissage (idem : 297). Lorsque les apprenants précoces (enfants) et tardifs (adultes) évoluent en contexte informel et naturel, c'est-à-dire, quand ils sont détendus et en compagnie amicale ou familiale, ils ont la tendance à utiliser un registre familier (plaisanteries, langage allusif, recours à l'argot), ce qui résulte une performance linguistique globalement meilleure, mais lorsqu'ils évoluent dans un contexte formel et organisé (le cours), ou par exemple lors d'une conversation avec une personne qu'ils connaissent peu, dans ce cas, ils se servent d'un registre standardisé : vocabulaire courant et correct, respect des règles grammaticales. Pour Cosseron (1993), afin de convaincre une assemblée, on utilise un registre soutenu (mots précis, tournures de phrases recherchées, etc.) et « les apprenants qui ont appris à apprendre et qui ont développé des compétences cognitives<sup>4</sup> risquent de faire des défauts comparant aux apprenants précoces qui ont appris leur langue de manière naturelle. Pour mettre point sur l'âge idéal de l'apprentissage d'une langue, il n'existe pas d'âge pour apprendre les langues étrangères, on peut commencer à n'importe quelle période de la vie. Il est même vivement conseillé d'apprendre les langues étrangères tout au long de la vie pour conserver le cerveau en bonne santé et reculer l'apparition de pathologies neurodégénératives » (Rouloi, 2015 : 1).

---

<sup>4</sup> La cognition est l'ensemble des processus mentaux qui se rapportent à la fonction de connaissance et mettent en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la résolution de problèmes, la prise de décision, la perception ou l'attention.

## 2. L'impact de CECR

À l'initiative du Conseil de l'Europe, un projet fut lancé en Suisse en 1991 pour concevoir une nouvelle échelle de descripteurs basée sur un nouveau modèle didactique de l'objet langue qui donnerait naissance en 2001 au Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais le Cadre). Ce projet prévoyait la rédaction de descripteurs de compétence traduisibles et intelligibles dans toutes les langues, sur six niveaux et dans un ensemble d'activités langagières, à savoir compréhension, production, interaction, et médiation, orales et écrites, ainsi que dans leurs dimensions sous-jacentes, linguistiques (étendue, lexicale, orthographe), stratégiques (planification) ou pragmatiques (parler avec un locuteur natif ou obtenir des biens et des services, par exemple) (Huver et Ljalikova, 2013 : 57).

Pour Cuq et Gruca (2017), l'approche actionnelle est liée à l'approche communicative même si des changements réalisés dans les méthodes actuelles permettent de mesurer des évolutions et de redéployer certains principes du courant communicatif. Le CECR (2001) va beaucoup plus loin que l'approche communicative en considérant l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné à l'intérieur d'un domaine d'action particulière » (Cuq et Gruca, 2017 : 279). Castelotti et Nishiyama (2011) constatent que la préoccupation dans le CECR est de rendre des apprenants acteurs de leur apprentissage passe aussi par la part très importante accordée à l'autoévaluation des progrès par les apprenants eux-mêmes.

Bien au-delà de l'Europe même, on voit se développer des applications et des adaptations de l'approche dite « actionnelle » et la centration sur les tâches, les échelles de référence, l'autonomie (Castelotti et Nishiyama, 2011 : 12). L'objectif visé pour la réalisation de la même tâche communicative doit satisfaire à des exigences qui peuvent être différentes selon le statut de la langue et la familiarité des élèves avec cette langue. Pour insister sur la possibilité et la nécessité de contextualiser l'utilisation du CECR jusque dans ses composantes qui paraissent les plus intangibles comme les niveaux de compétences, l'utilisation de ces niveaux pour fixer des objectifs pour l'enseignement des langues peut correspondre à des finalités très différentes. Nous savons bien que la réalité des apprentissages peut être encore éloignée de cet objectif, mais les enseignants et les apprenants disposent, grâce au CECR,

d'une compréhension commune et claire des objectifs à atteindre grâce à une amélioration de l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage (idem : 20).

## 2.1. Des échelles de la compétence langagière

Un dispositif d'enseignement peut viser, à travers l'enseignement et l'apprentissage, d'une ou de plusieurs langues, à développer l'aptitude des apprenants à apprendre des langues et à faire le meilleur usage possible de leur répertoire personnel de connaissances et de compétences en différentes langues. Il mettra dans ce cas en relief dans sa démarche les compétences générales et individuelles, les liens entre les connaissances linguistiques dans différentes langues et les stratégies dans l'usage des langues pour réaliser des tâches (idem : 22). Pour Cuq et Gruca (2017), le CECR propose des notions qui vont engendrer un renouvellement méthodologique en définissant de zones de compétence sur une échelle de six niveaux avec des référentiels détaillés. Au-delà des échelles de niveaux, le tableau ci-dessous, qui est pris du site web Réseau Alpha<sup>5</sup>, propose aux utilisateurs une description du fonctionnement de l'apprentissage d'une langue selon les manuels scolaires *Alter Ego 1*, *Latitude 2* et *Édito B2*.

---

<sup>5</sup> Le site collaboratif de l'apprentissage du français en Île-de-France est créé en 2006 par deux animatrices bénévoles d'ateliers de français. L'association Réseau Alpha référence offre d'apprentissage du français en Île-de-France et propose des ressources aux structures de proximité qui les dispensent. Elle vise ainsi à créer du lien entre les acteurs investis dans l'apprentissage du français et dans l'accompagnement des migrants. Les informations sont disponibles sur le site web : <https://www.reseau-alpha.org/notions-clefs/apprentissage-linguistique/6ab78-a1-a2-b1-c2-comment-me-reperer-dans-le-cecr>



CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR L'APPRENTISSAGE / ENSEIGNEMENT DES LANGUES

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
<b>C O M P R E N D R E</b>	<b>Écouter</b>	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.
	<b>Lire</b>	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les petites publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une œuvre littéraire.
<b>P A R L E R</b>	<b>Prendre part à une conversation</b>	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans un pays où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un interlocuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue.
	<b>S'exprimer oralement en continu</b>	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux articuler des expressions de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
<b>É C R I R E</b>	<b>Écrire</b>	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire.

Image 1. Cadre européen commun de référence pour les langues

Cette description répertorie les compétences générales individuelles et les composantes de la compétence communicative. Elle envisage la compétence en langue comme « l'aptitude à mobiliser de façon adéquate à un contexte et à une intention communicative des connaissances et savoir-faire au service des tâches communicatives, passant par des activités langagières de compréhension ou d'expression et nécessitant donc le recours à des stratégies » (Castelotti et Nishiyama, 2011 : 21).

Il y a bien sûr plusieurs approches et stratégies pour faire transmettre le savoir et l'intégrer plus facilement d'une matière particulière et dans ce cas, l'approche actionnelle est égale à un apprentissage actif. Le concept de « naturalisation »<sup>6</sup> s'oppose en quelque sorte au

<sup>6</sup> Pour Barbot et Pugibet (2002), naturaliser l'apprentissage signifie donc tenter d'approcher au mieux la réalité sociale des échanges réels entre partenaires utilisant la langue étrangère par nécessité dans les interactions véritables et authentiques



concept de « scolarisation », on oppose un apprentissage de type « naturel », proche de la réalité de l'usage de la langue comme pratique sociale, et un apprentissage du type « scolaire », vraisemblablement nécessaire à certains moments du curriculum, basé sur une communication entre l'enseignant et les élèves largement artificielle, utilisant le langage de la classe (Barbot et Pugibet, 2002 : 61). Afin de développer les compétences, les élèves devront se comporter comme des acteurs sociaux dans le processus d'apprentissage. Les élèves sont des participants actifs qui s'engagent dans une tâche dans un contexte de la vie courante. Nous devons seulement imaginer une situation sociale, authentique, on peut donner des scénarios réalistes avec le problème à régler, une obligation à finir ou un but à se fixer. Quand on est un acteur social et on se trouve dans une situation culturelle, on peut accomplir des tâches actionnelles liées à la vie réelle. L'approche communicative renforce seulement la production orale tandis que l'approche actionnelle renforce la spontanéité avec les scénarios réels non prédéfinis. Le but est d'offrir des modèles authentiques de la langue et de la culture française afin d'engager les intérêts des élèves et les styles d'apprentissage. Il faut donner aux élèves des occasions de faire des autoévaluations, expliquer des liens entre des objectifs d'apprentissage et le but des tâches, offrir beaucoup de choix, établir des buts. Avec l'approche communicative, on apprend comment utiliser une langue.

### 3. Application des approches actionnelle et communicative : le cas des manuels scolaires *Alter Ego 1*, *Latitudes 2* et *Édito B2*

Pour une utilisation pleinement efficace, Castelotti et Nishiyama (2011) constatent qu'il est donc indispensable qu'une utilisation de la langue soit précédée par une analyse des besoins et du contexte. Sur cette base et avec l'aide du CECR, qui est avant tout un outil au service des besoins d'amélioration de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs et aussi des choix qui peuvent être effectués pour rechercher une amélioration de la situation.

Pour répondre aux besoins d'une amélioration de la situation et aux besoins de l'enseignement des langues, il faudrait choisir des manuels scolaires qui ont l'intention de lier le plaisir d'apprendre la langue étrangère et une bonne structuration des connaissances. Dans notre cas, il s'agit des manuels *Alter Ego 1*, *Latitudes 2* et *Édito B2*, dans lesquels l'approche actionnelle et l'approche communicative peuvent être appliquées donnant des résultats à ces améliorations en question. L'application de l'approche actionnelle et de l'approche

communicative, selon les manuels, consiste de préparer les élèves aux surprises et aux imprévus de la vie dans un pays francophone, afin qu'ils ne se laissent pas gagner par la panique ou la timidité lorsqu'ils se trouvent dans une situation réelle. Il ne s'agit pas de se limiter au savoir linguistique mais de développer également les compétences en dirigeant l'élève une autonomie linguistique. Bien entendu, il existe toutes sortes d'approches possibles, car ces livres, tout en étant structurés, permettent une certaine liberté de parcours. Chaque manuel contient des unités qui prennent des différents aspects de la vie quotidienne, culture etc. nous permettant d'analyser quelques leçons en détails et de constater comment des unités peuvent être traitées séparément, laissant à l'enseignant une autonomie dans le choix des thèmes et des objectifs linguistiques.

### 3.1. L'application des approches, communicative et actionnelle selon *Alter Ego 1*

*Alter Ego 1* est une méthode de français sur trois niveaux destinés à des apprenants adultes ou grands adolescents. Ce manuel s'adresse aux débutants et vise l'acquisition des compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 (en partie) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR). Il se compose de neuf dossiers de trois leçons. Chaque dossier se termine sur un *Carnet de voyage*, parcours à dominante culturelle et interactive. En début d'ouvrage *Fenêtre sur...* permet une entrée en matière à travers des situations d'initiation aux langues auxquelles les apprenants pourront s'identifier. À la fin de manuel, *Horizons* met l'accent sur l'interculturel et propose aux apprenants un retour ludique sur le chemin parcouru. (Berther et al., 2006 : 3). *Alter Ego 1* est l'aboutissement d'une analyse attentive du CECR et reflète ses trois approches : apprendre, enseigner et évaluer (idem, 6). Pour en savoir plus sur les trois approches en question et pour découvrir comment l'approche communicative et l'approche actionnelle sont appliquées dans les unités, nous prendrons une leçon pour une analyse détaillée.

Commençons avec l'exemple de la leçon « Communiquer en classe » (idem : 16).

# Communiquer en classe

1

Écoutez et répondez : Qui parle ? Où ?

2

Lisez et dites qui parle.

1. Écoutez le dialogue.

2. Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

3. Regardez la photo.

4. Quelle est la différence entre tu et vous ?

5. Écrivez la réponse.

6. Répétez la phrase.

7. Cochez la bonne réponse.

8. Soulignez les questions.

9. Comment ça se prononce ?

10. Parlez plus fort !

11. Ouvrez votre livre.

12. Comment on dit l'oiseau en français ?

13. Fermez votre livre.

14. Comment ça s'écrit ?

15. Travaillez en groupe.

16. Travaillez par deux.

17. Je ne comprends pas.

18. Je ne sais pas.

19. C'est à quelle page ?

3

Quelles phrases correspondent aux dessins suivants ?



a.

b.

c.

Image 2. Illustration de la leçon « Communiquer en classe », (Berther et al., 2006 : 16)

Cet exercice permet à l'apprenant de pratiquer les quatre compétences langagières : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. En écoutant et en lisant les dix-neuf expressions de l'exercice n° 2, l'apprenant développe la compréhension orale et écrite, puisqu'il s'agit des expressions qu'un élève entend ou entendra souvent en classe. Pour exercer l'expression orale et écrite, l'apprenant a l'occasion de répondre à la question de l'exercice n° 3 et de lier les expressions aux images. À part ces trois exercices proposés dans la leçon « Communiquer en classe », l'enseignant a l'occasion de ne pas se limiter aux exercices proposés, mais aussi de motiver les apprenants à performer un acte de

communication. L'enseignant a la possibilité de demander aux apprenants de créer et performer un dialogue entre professeur et élève en utilisant les expressions disponibles de l'exercice n°2 :

*Prof : Travaillez en groupe.*

*Élève : Groupe de combien ?*

*Prof : Travaillez par deux. Écoutez le dialogue. Cochez la bonne réponse.*

*Élève : C'est à quelle page ?*

*Prof : 16. As-tu trouvé l'exercice deux ?*

*Élève : oui*

*Prof : comment dit-on house en français ? Comment ça se prononce ?*

*Élève : « Maison »*

*Prof : Comment ça s'écrit ?*

*Élève : m-a-i-s-o-n.*

*Prof : bonne réponse.*

L'approche communicative est réalisable dans cet exercice et la communication est restée liée au lexique des expressions de la leçon « Communiquer en classe », nous permettant de pratiquer l'expression orale ou écrite. Elle renforce la production orale sans la spontanéité avec les scénarios réels non prédéfinis.

Nous avons la possibilité d'inclure une activité, réalisable dans cet exercice, qui entraîne l'application de l'approche actionnelle. Cette activité doit renforcer la spontanéité avec les scénarios réels non prédéfinis. Un enseignant, en tant qu'animateur et conseiller de la communication, est en situation de répondre aux besoins des apprenants et de créer un environnement riche et varié de lexique ou situation. L'enseignant peut demander aux apprenants de former les groupes de deux dans la classe et qu'un membre du groupe prenne le rôle d'un professeur et l'autre le rôle d'un élève en classe. L'action qui devrait être accomplie, en employant les expressions de la leçon « Communiquer en classe » et de jouer un dialogue spontané entre ces deux acteurs sociaux : *un professeur* et *un élève*. Par exemple, *le professeur aide l'élève* à créer un exercice pour examen avec des phrases à trous en employant les expressions disponibles. Une fois l'exercice pour examen est créé, ils le passent aux autres camarades pour le compléter, et après ils le corrigent et donnent une note.

Selon cette approche, *l'élève et le professeur* deviennent des participants actifs qui s'engagent aux tâches dans un contexte de la vie courante, plus précisément de la situation en classe. Les deux apprenants profitent de cette activité car ils échangent les idées, partagent les expériences et emploient le vocabulaire français (il peut y arriver qu'un apprenant connaît plus de mots en français que l'autre et ils font des échanges de la traduction des mots inconnus). Ce genre d'exercice, motive les apprenants à prendre la parole avec confiance et de façon spontanée. Le but de l'approche actionnelle est de simuler une activité sociale authentique avec les scénarios réalistes en entraînant un problème à résoudre, planifier un projet, créer une activité scolaire afin d'engager les intérêts d'apprentissages des apprenants.

Dans l'analyse de la leçon « Communiquer en classe » du manuel *Alter Ego 1*, nous sommes en mesure de remarquer que la langue est objet d'apprentissage (structure à acquérir), mais avant tout un instrument de communication. Les supports sont variés, les situations proches de la vie. Le ressenti, les émotions, le vécu sont des données essentielles pour avoir une envie de comprendre l'autre, de communiquer et partager avec l'autre (idem : 3). Dans *Alter Ego 1*, la place de l'apprenant est primordiale, interaction favorisée et réalisée par le travail en équipe. L'approche retenue permet à l'apprenant « d'acquérir les compétences décrites dans les niveaux A1 et A2 (en partie) du CECR, c'est-à-dire « des compétences de communication écrite et orale, de compréhension et d'expression, à travers des tâches communicatives. L'apprenant est actif, il développe ses aptitudes d'observation et de réflexion, autant de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie » (idem : 3).

Une autre leçon d'*Alter Ego 1*, efficace pour un développement des aptitudes d'observation et de réflexion d'un apprenant est la leçon 1 du dossier 2 « Parler de son quartier, de sa ville ». Cette leçon est composée d'un dialogue écrit et un enregistrement audio permettant à l'apprenant d'exercer la compréhension orale et écrite. Le dialogue entre deux personnes contient un vocabulaire qui peut se retrouver dans les situations de la vie quotidienne en décrivant un endroit préféré ou indiquant comment trouver un endroit dans la ville.

**LEÇON 1**

## PARLER DE SON QUARTIER, DE SA VILLE

**DOSSIER 2 ICI, AILLEURS**

**– Pardon, messieurs, c'est pour le magazine Citémag. Vous avez un endroit préféré dans votre quartier ?**

**– Oui, le café Au père tranquille ! C'est derrière le square de la Liberté, en face de l'hôtel Beauséjour.**

**– Bien ! Et vous, jeune homme ?**

**– Moi, c'est une place ! C'est la place de la République, dans le centre-ville.**

**– Merci messieurs !... Excusez-moi, madame, je suis journaliste à Citémag. Vous avez un endroit préféré dans votre quartier ?**

**– Euh... attendez... Ah oui ! Il y a une jolie petite église. L'église Sainte-Marie. Elle se trouve dans la rue Blanche, en face du théâtre.**

**– Merci bien. Et vous, monsieur ?**

**– Moi, un restaurant, dans la rue Principale, près de la Banque de France.**

**– Et son nom ?**

**– Ben, c'est le resto Le petit bistrot !**

**– Merci. Et vous, madame, vous avez aussi un lieu préféré ?**

**– Euh... Ah ! Un marché ! Il y a un marché près de chez moi, sur la place Morand. C'est le marché des Écoles, parce qu'il se trouve à côté des écoles, tout simplement.**

**– Merci, merci beaucoup !**

**Citémag**

### Votre quartier a la parole

Vous aimez votre quartier... Quel est votre endroit préféré ?

**1**

**Écoutez le micro-trottoir et répondez.**

1. Quelle question le journaliste pose aux cinq personnes interviewées ?

2. Les personnes parlent de quels lieux ?

<input type="checkbox"/> un hôtel	<input type="checkbox"/> une place
<input type="checkbox"/> un marché	<input type="checkbox"/> un cinéma
<input type="checkbox"/> un café	<input type="checkbox"/> des halles
<input type="checkbox"/> une église	<input type="checkbox"/> un restaurant

**2**

**a) Observez la page du magazine Citémag et trouvez la photo qui correspond à chaque réponse.**  
Exemple : un marché → photo 2

**b) Réécoutez et relevez le nom de chaque lieu.**  
Exemple : photo 1 → le café Au père tranquille.

Image 3. Illustration de la leçon « Parler de son quartier, de sa ville », (Berther et al., 2006 : 34)

Une fois le vocabulaire acquis, il pourrait être utilisé lorsque l'apprenant est en voyage dans un pays francophone. L'exercice et le vocabulaire en question facilitent à l'apprenant la communication et la compréhension de n'importe quelle indication routière en français pour trouver la place désirée à visiter. L'approche communicative, qui est visiblement présente dans l'exercice 1 et 2, offre à l'apprenant l'opportunité d'exercer la production orale et écrite en paraphrasant les réponses à la question « *quelle question le journaliste pose aux cinq personnes interviewées ?* » et de relier les endroits à la question « *les personnes parlent de quels lieux ?* ». Pour sortir d'un simple échange d'informations et dépasser l'application de l'approche communicative, l'enseignant pourra changer le cours de l'exercice 2, afin d'appliquer l'approche qui demandera une action particulière de l'apprenant.

Par exemple, à la place d'observer la page du magazine et de trouver la photo qui correspond à chaque réponse, il est possible de demander à chaque élève de décrire sur un papier la photo particulière du magasin, ne révélant pas le nom de cette place, et d'expliquer la direction grâce à une carte géographique ou une application concernant la navigation GPS ou Google Maps, ce qui comprendra comment et quelle route faudrait-il traverser pour y arriver. Une fois le plan est écrit, l'élève échange ce papier avec un autre élève de la classe. Cette action n'engagera pas uniquement l'apprenant d'exercer la production et la compréhension écrite et orale, mais aussi de rafraîchir leurs connaissances géographiques et de découvrir des applications, des moyens de navigation disponibles sur internet et pour faire un itinéraire dans l'environnement.

Les méthodes actives du XXI<sup>ème</sup> siècle favorisent l'engagement et l'implication des apprenants. Les sujets abordés dans les manuels s'accordent pareillement à l'environnement, la société et d'autres éléments selon lesquelles le XII<sup>ème</sup> siècle est caractérisé. Considérant que dans le siècle précédent il était inimaginable de parler des soirées des célibataires dans une classe d'élèves et d'enseigner la grammaire et le vocabulaire nécessaire pour répondre à une demande des célibataires expliquant comment créer le lien entre les personnes ayant pour le but de les unir et de couronner leur rencontre avec une relation ou un mariage. Aujourd'hui, l'enseignement a un rôle particulier où les méthodes actives privilégient les conditions d'engagement quotidien et le développement de la créativité des apprenants. Pendant les cours de français, les apprenants sont confrontés à des événements sociaux improvisés nous permettant d'appliquer les méthodes actives adaptées aux jeunes et aux adultes afin de développer leurs compétences langagières. La leçon, qui comprend tous les éléments mentionnés, est « soirée des célibataires » nous offrant une gamme de modèles authentiques de la culture européenne envisageant les intérêts et le sens de communauté ayant un environnement ouvert et cohérent. En proposant le matériel attrayant, on aide les apprenants à développer leur capacité d'attention grâce à l'exercice n°1 : *Observez l'affiche et relevez les informations suivantes : la date, lieu et objectif de la soirée.*





Image 4. Illustration de la leçon « Soirée des célibataires », (Berther et al., 2006 : 54)

En choisissant une activité intense qui réclame beaucoup d'efforts tels que les exercices n°1 et n°2, l'apprenant apprend à lire les affiches, les instructions, quant à l'exercice n°3, n°4, n°5 et n°6 qui exigent l'application de l'approche communicative, l'apprenant se mobilise pour réaliser des exercices d'entraînement qui sollicitent le contrôle de son apprentissage. La demande de l'application de l'approche communicative en classe suscite la compréhension écrite, orale et expression écrite et orale. Pour y aller plus loin en abordant le sujet de la soirée des célibataires, *Alter Ego 1* prend les idées de l'approche communicative et ajoute les tâches selon lesquelles l'apprenant est confronté à la vie sociale.



# Toujours célibataire ?

**3**

Mariez-les ! À partir des caractéristiques données, imaginez quels couples vont se former. Justifiez votre réponse.

**4**

a) Associez les expressions à leurs définitions.

1. Je suis timide	a. Je déteste la monotonie
2. Je suis généreuse	b. J'adore lire
3. Je suis indépendante	c. Je ne communique pas facilement
4. J'ai horreur de la routine	d. J'aime être libre
5. Je suis passionné par la lecture	e. Je donne beaucoup aux autres

b) Relisez les quatre annonces et trouvez des mots pour caractériser une personne :

- physiquement;
- psychologiquement.

**Point Langue**

► LE MASCULIN/FÉMININ DES ADJECTIFS QUALIFICATIFS pour caractériser une personne

a) Observez le tableau et complétez la colonne À l'écrit.

b) Écoutez et dites si les formes masculin/féminin sont identiques à l'oral.

Masculin	Féminin	À l'écrit	À l'oral
<i>intelligent</i>	<i>intelligente</i>	+ e	...
<i>grand</i>	<i>grande</i>		...
<i>sportif</i>	<i>sportive</i>	...	...
<i>généreux</i>	<i>généreuse</i>	...	...
<i>cultivé</i>	<i>cultivée</i>	...	...
<i>libre</i>	<i>libre</i>	...	...
<i>romantique</i>	<i>romantique</i>	...	...

S'EXERCER n° 1 et 2

**Point Langue**

► LES PRONOMS TONIQUES pour parler des personnes

Complétez les phrases avec *toi, moi, elles, nous, elle, vous*.

... Je suis Sagittaire.

... aussi, tu aimes l'art ?

Lui, il adore voyager.

... aussi, elle est artiste.

... nous allons à la soirée.

... aussi, vous aimez voyager ?

Eux, ils détestent les chats.

... aussi, elles vont au cinéma.

S'EXERCER n° 3

**5**

**Homme ou femme ?**

Écoutez et répondez.

Exemple : l → femme

**AIME-MÉ MORCE**

Parler de ses goûts, de ses centres d'intérêt

J'aime / J'adore	{	mon travail.	Je n'aime pas / Je déteste	la télévision.
Je suis passionné(e) par		la lecture.	J'ai horreur de	la routine.
Je m'intéresse à		l'art.		

**6**

Écoutez, relisez les annonces et répondez.

- Où parle avec qui ?
- À votre avis, vont-ils se revoir ?

Justifiez votre réponse.

**7**

Vous désirez rencontrer des gens. Vous allez sur le site [www.rencontres.com](http://www.rencontres.com). Écrivez votre annonce sur le modèle des annonces p. 54.

Vous vous présentez. Vous précisez votre caractère, vos goûts.

Vous dites qui vous souhaitez rencontrer (caractère, goûts).

Vous précisez dans quel but (pour des activités culturelles / sportives, des voyages, le mariage, etc.).

**8**

Jouez la scène à deux.

Vous participez à la soirée [rencontres.com](http://rencontres.com) et vous faites connaissance.

Image 5. Illustration de la leçon « Soirée des célibataires », (Berther et al., 2006 : 55)

Dans l'exercice n°7 et n°8, la réalisation de la tâche se caractérise notamment par la diversité des activités et par un engagement total dans une activité. En jouant la scène à deux dans l'exercice n°8, les apprenants développent la cohésion du groupe ayant des rapports harmonieux entre eux. Ces exercices les rendent capables de réaliser les tâches requises et ils entraînent le partage des expériences en répondant à des consignes données.

Les tâches proposées se veulent le reflet de situations authentiques dans différents domaines (personnels, public, professionnel, éducatif...), afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage. Ainsi, celui-ci développe des savoir-faire mais aussi des stratégies de communication : interaction, médiation... (idem : 3).

### 3.2. L'application des approches, communicative et actionnelle selon *Latitude 2*

Un autre manuel qui a un niveau plus avancé qu'*Alter Ego 1* est *Latitude 2*. Nous le prendrons comme référence pour expliquer l'application de l'approche actionnelle et l'approche communicative car il a une caractéristique en commun avec *Aller Ego 1*. Cette caractéristique comprend l'objectif de préparer l'étudiant à être un utilisateur actif de cette langue de façon à ce qu'il puisse s'intégrer facilement dans les communautés qui la parlent (Girardet, 2011 : 2). *Latitude 2* est une méthode facile à utiliser et très pragmatique, à la fois par ses contenus, sa progression et la mise en œuvre du travail proposé (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 3). Ce manuel permet aux apprenants d'acquérir les compétences du niveau A2 (module 1 et 2) et d'aborder le niveau B1 (module 3 et 4) du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (idem : 2). Les objectifs et les contenus de *Latitudes 2* ont été définis en tenant compte des principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* : compétences générales et compétences communicatives langagières, travail sur tâches, évaluation sommative et formative, ouverture à la pluralité des langues et des cultures (idem : 2).

La démarche de *Latitudes 2* vise à mener l'apprenant vers l'autonomie en le rendant responsable et conscient de son apprentissage. Par la mise en place de diverses stratégies, et grâce à l'acquisition préalable des savoirs et des savoir-faire communicatifs, linguistiques et culturels, l'apprenant acquerra rapidement les aptitudes nécessaires à la réalisation de nombreuses tâches dans les domaines variés de la vie sociale (idem : 2). La réalisation des tâches dans les domaines variés de la vie sociale se reflète dans les leçons proposées. L'une de ces leçons est « Vacances : tendances ».

# VACANCES : TENDANCES

## Bienvenue chez nous !

**Echanger son appartement contre une maison à l'étranger : la meilleure façon de voyager moins cher. Les Français sont plus nombreux chaque année à tenter l'expérience, un mouvement né aux États-Unis.**

« Au début, quand je discutais de cette idée avec des Français, on me regardait avec de grands yeux : « Quoi ? Quelqu'un que je ne connais pas va dormir dans mon lit ? Ah non... certainement pas... » » explique la responsable d'une agence spécialisée. Mais les mentalités changent. Les Français qui ont tenté l'expérience sont enchantés. Aujourd'hui, ils sont de plus en plus nombreux à se connecter sur Internet pour trouver la maison de leurs rêves... et laisser des inconnus habiter dans leur logement. Ce type de séjour est moins cher, il n'y a que le billet à acheter. Mais le plus important pour les vacanciers, c'est de découvrir le pays de l'intérieur. Bien sûr, vous pouvez enlever tous vos objets de valeur, mais d'après une agence interrogée, sur 25 000 échanges, il n'y a eu aucun vol ou problème de vandalisme. Tout fonctionne sur la confiance. Alors, vous rêvez d'une maison sur la plage en Afrique ou d'un appartement à Paris (la France est le pays le plus demandé) ? Échangez votre maison !

**Quelques sites internet pour vous aider à trouver :**  
[www.exchange.com](http://www.exchange.com)  
[www.francevac.fr](http://www.francevac.fr)

**44 314 membres (70 % ont moins de trente ans) de la communauté des « couch-surfers » (38 000 Français) dans 224 pays proposent et demandent l'hébergement via leur canapé.**

**Attention, c'est moins cher que l'hôtel, mais l'hébergement est de « rapprocher les personnes et les cultures ». Choisissez donc les bons plans pour découvrir sa ville, etc. C'est bien d'apporter un petit cadeau et de participer à la vie de la maison. Un bon moyen de faire des rencontres !**

**Viens dormir sur mon canapé**

## ET VOUS ?

**28 Le système d'échange de maison existe-t-il dans votre pays ? Que pensez-vous de ce type de vacances ? Quels sont les avantages et les inconvénients à votre avis ? Où aimeriez-vous aller ? Préférez-vous le principe du « canapé » ? Quelle est la meilleure formule ? Discutez.**

**24 Lisez les statistiques sur les séjours des Français à l'étranger. Quelles informations est-ce que vous obtenez sur les vacances des Français ? Est-ce la même chose dans votre pays ?**

**25 Lisez l'article Bienvenue chez nous ! et répondez : vrai ou faux. Rétablissez la vérité si c'est faux.**

- Ce genre de vacances permet de louer une maison moins cher.
- Le phénomène a commencé en France.
- Les Français ont tout de suite aimé ce genre de vacances.
- Ce type de vacances présente peu de risques.
- Le seul avantage, c'est de payer moins pour ses vacances.

**26 Écoutez les témoignages de personnes qui ont échangé leur maison pendant les vacances et complétez le tableau.**

	où est-elle allée ?	opinion positive	opinion négative	pourquoi ?
personne 1				
personne 2				
personne 3				

**27 Lisez le texte Viens dormir sur mon canapé et répondez.**

- Quel est le principe de ce genre de séjour ?
- Quels sont les avantages ?
- Quels peuvent être les inconvénients, à votre avis ?
- D'après vous, est-ce que cela peut « rapprocher les personnes et les cultures » ?

nocturne 2 unité 4 • 55

**Séjours à l'étranger (en millions) concernant les personnes de 15 ans ou plus vivant en France**

Été (période du 01/04 au 30/09)	
Hôtel et pension de famille	10,5 %
Camping	12,0 %
Location	3,4 %
Chalet, chambre d'hôte	3,9 %
Résidence de tourisme	2,2 %
Autre	7,9 %
<b>Total hébergement marchand</b>	<b>40,8 %</b>
Résidence secondaire	15,5 %
Famille ou amis	38,5 %
<b>Total hébergement non marchand</b>	<b>54,0 %</b>

Image 6. Illustration de la leçon « Vacances : tendances », (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 54-55)

La compréhension orale, l'expression orale et l'application de l'approche communicative sont visiblement présentes dans la leçon « vacances tendances » car l'activité peut commencer par les questions suivantes : « avez-vous déjà entendu parler de cet échange d'appartement ? », si la réponse est « oui », la suite est « avez-vous déjà fait ce type de séjour ? », et « avez-vous l'envie de faire un voyage pareil ? ». Après avoir lu le texte et après avoir découvert le vocabulaire et la manière dont l'expérience est décrite, les élèves ont l'occasion de s'exprimer en français en parlant de leur expérience (s'il y en a) et de donner l'opinion sur ce type de voyage qui coûte moins cher. En répondant aux phrases des exercices 27 et 28, les élèves appliquent l'approche communicative entre eux-mêmes en parlant au professeur et en exprimant aussi leurs opinions sur ce séjour à l'étranger :

- 1) *Quel est le principe de ce genre de séjour ?*
- 2) *Quels sont les avantages ?*
- 3) *Quels peuvent être les inconvénients, à votre avis ?*
- 4) *D'après vous, est-ce que cela peut « rapprocher les personnes et les cultures » ?*
- 5) *Le système d'échange de maison existe-t-il dans votre pays ?*

6) *Que pensez-vous de ce type de vacances ?*

7) *Quels sont les avantages et les inconvénients à votre avis ?*

Pour passer à la production écrite, les élèves peuvent écouter les témoignages de personnes qui ont échangé leur maison pendant les vacances et compléter par écrit le tableau de l'exercice 26, mais cette production écrite pourrait être pratiquée avec une action demandée à accomplir. Il s'agit d'engager les élèves de naviguer sur les trois sites internet dans le texte, de voir les exemples authentiques des différentes propositions publiées et de créer une proposition suivant ces exemples sur internet. Leur proposition comprendra les photos de la maison (les photos pourront être celles de leur maison ou trouvés sur internet, comme la ville, et l'intérieur de la maison). Les propositions se publieront sur un groupe commun interne ou envoyées sur le courriel de la classe et chacun choisira une proposition qui lui conviendra et échangera sa maison ou son appartement pour elle.

Une autre unité qui a clairement mis en avant les activités demandant aux élèves la communication intense et les tâches à réaliser par une action est l'unité 10 et la leçon : « Argent trop cher ! ». Cette unité prouve clairement la description du manuel *Latitude 2*, notée au dos du livre, en tant que présentation de l'ouvrage : « *Latitudes guide à tout moment l'apprenant dans un processus d'acquisition. Par sa structuration claire et accessible, cette méthode l'amène naturellement à communiquer et à réaliser des tâches en français. L'apprentissage des savoir-faire langagiers va de pair avec la découverte des réalités socioculturelles propres à la France et à la francophonie.* » L'unité 10 est composée de huit pages avec des différentes leçons ayant le même objectif de répondre aux besoins de chaque individu. Les leçons proposées apprennent des apprenants à faire face à des situations personnelles ou professionnelles qui sont inévitable dans la vie quotidienne dans un pays francophone. Le type d'exercice : « Argent trop cher ! » rendra l'élève capable d'interagir par courrier, d'exprimer l'opposition, de se plaindre et de protester.



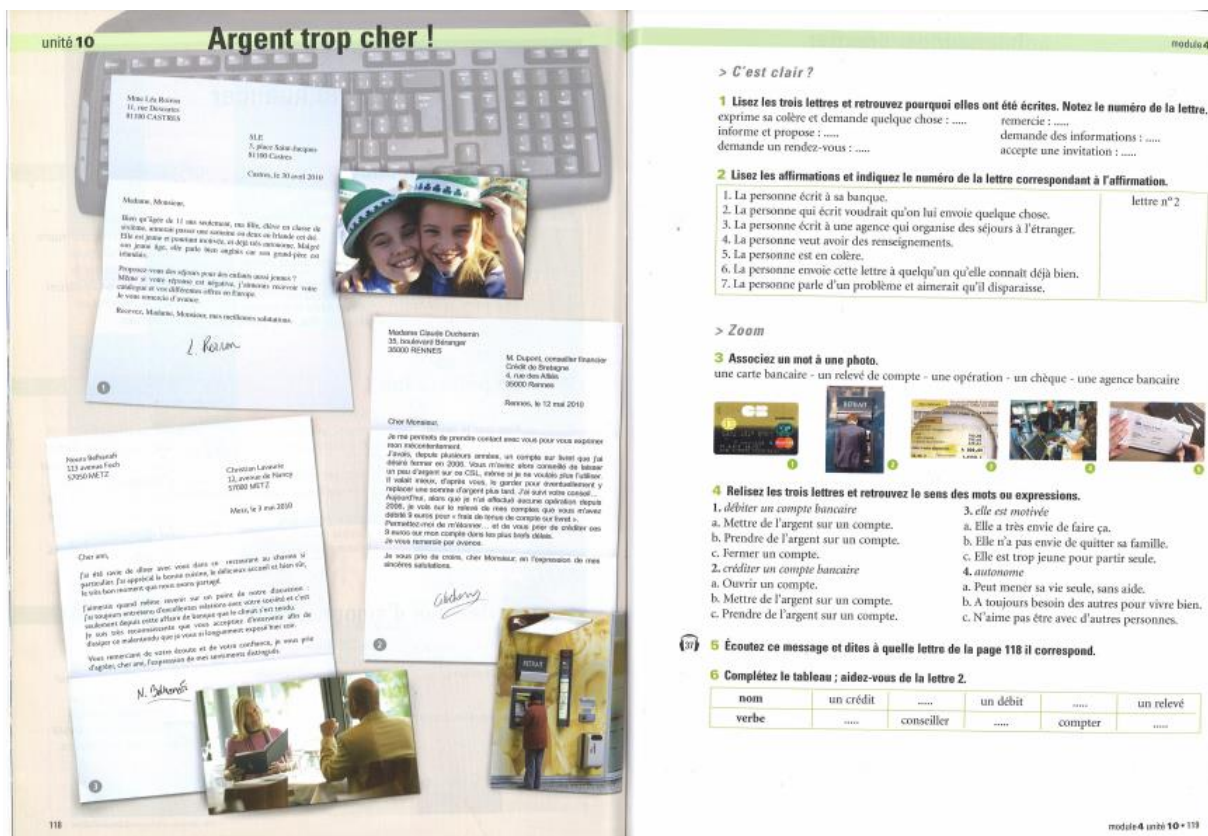


Image 7. Illustration de la leçon « Argent trop cher », (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 118-119)

Les trois lettres, étant des exemples comment la communication par courriel se produise, sont un exercice efficace pour l'emploi de la compréhension écrite. Elles précisent quel vocabulaire faudrait-il utiliser lorsqu'on adresse un sujet particulier aux différents destinataires. En indiquant la raison selon laquelle ces trois lettres ont été écrites, par orale ou par écrit dans l'exercice 1 et l'exercice 2, les apprenants prouvent s'ils sont capables de comprendre et de s'exprimer par orale et par écrit utilisant le vocabulaire et les constructions de phrases formelles. À voir les phrases suivantes :

- « je me permets de prendre contact avec vous pour exprimer mon mécontentement. »,
- « je vous prie de croire, cher Monsieur, en l'expression de mes sincères salutations »
- « je vous prie d'agréer, cher ami, l'expression de mes sentiments distingués. »
- « je suis très reconnaissante que... »
- « je vous remercie d'avance »

Les exercices 7, 8 et 9 sont consacrés à l'application de l'approche communicative car ils sont basés sur des questions à répondre ou des phrases à reconnaître et à relier.

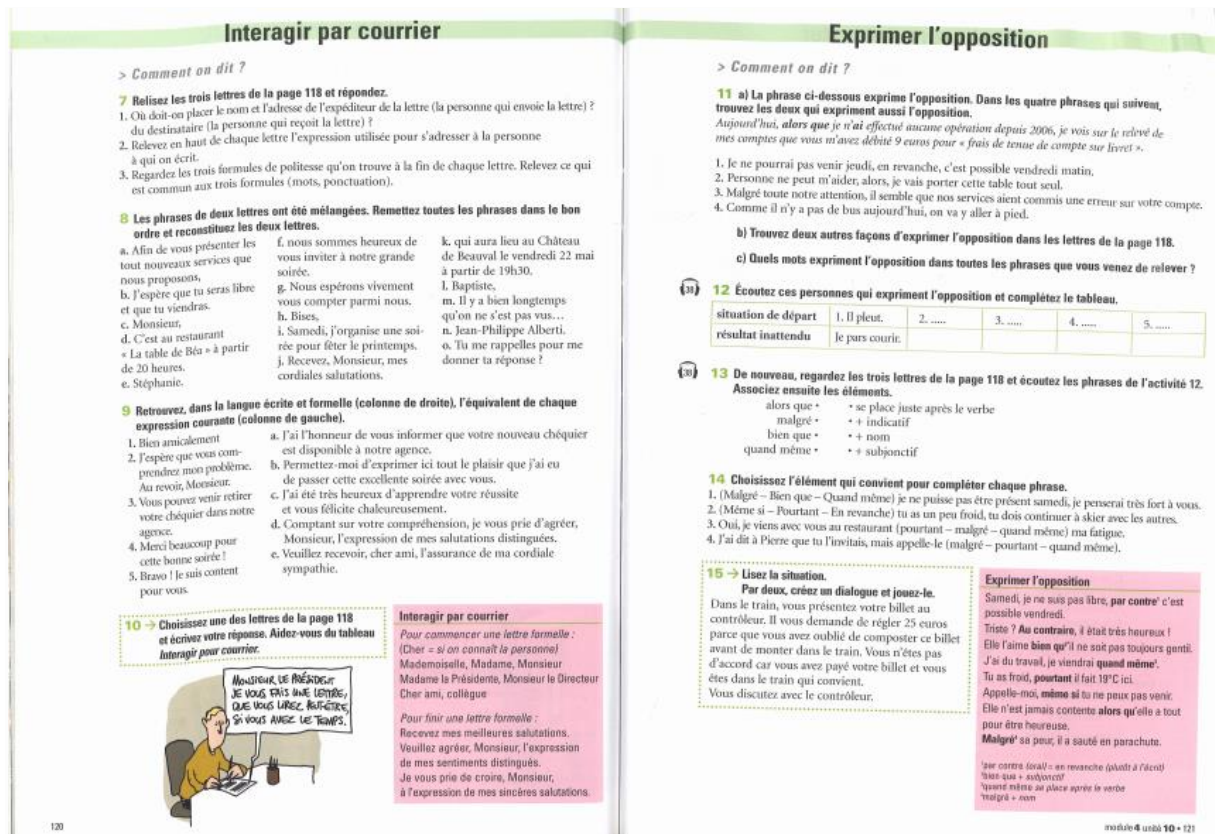


Image 8. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 120-121)

Pour l'expression écrite, une tâche est demandée à l'élève de réaliser dans l'exercice 10. Cet exercice est présenté comme une méthode convenable pour un apprentissage par l'approche actionnelle en choisissant une des lettres de la page 118 et en écrivant la réponse. La manière d'interagir par courrier, peut être plus efficace, motivante et intéressante si le professeur demande une vraie action des élèves, par exemple de trouver le contact sur internet d'une agence en France et de leur envoyer une question en cherchant des offres pour les vacances d'été, ou de porter plainte d'un produit acheté avec lequel ils n'ont pas été satisfaits.

À la fin de l'unité, il y a le dernier exercice entraînant la tâche finale : « Roulons Propre ! » Dans votre ville, le maire souhaite renforcer le service de bus. Il veut créer deux nouvelles lignes et acheter quatorze nouveaux bus. En revanche, il est contre la création d'une ligne de tramway, moyen de transport écologique. Il avance que le coût de la réalisation est trop élevé et la mise en place très longue. Vous êtes pour le projet du tramway et contre le renforcement du service de bus actuel. Vous écrivez au maire pour protester.



Image 9. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 125)

En utilisant la méthode active, nous sommes en train d’accomplir une mise en commun en grand groupe pour régler les apprentissages et pour vérifier que la matière a bien été abordée et comprise. Cette méthode nous fournit un ensemble de consignes et selon lesquels les apprenants devront résoudre un problème. Dans cette activité, l’approche qui est proposée est basée sur la pratique qui favorise les échanges et relève la motivation et le plaisir de travailler. Avoir le sentiment de plaisir lorsqu’on éprouve la réussite d’une tâche complexe est une motivation pour continuer avec la formation en raison d’enrichir la compétence langagière et d’atteindre un nouvel objectif que l’on a fixé. *Latitude 2* a un objectif particulier qui est basé sur l’expression des sentiments, d’opinions et d’émotions :

« Introduit par un contrat d’apprentissage détaillé, chaque module fixe un objectif général : échanger des opinions, parler de ses sentiments et de ses émotions, dire et dire de faire, structurer et nuancer ses propos. De chacun de ces objectifs vont découler d’autres objectifs répondant aux besoins de la communication ; par exemple, pour échanger des opinions, il est nécessaire de savoir exprimer son approbation et son indifférence ou encore de donner son point de vue ou d’exprimer ses intentions, etc. » (idem : 2)

La leçon « Très drôle » comprend cet objectif d’expression des sentiments, opinions et intentions, nous permettant de sélectionner des informations et de les traiter de manière à ce qu’elles deviennent notre nouvelle routine quotidienne. Cette leçon est structurée de telle



manière à rendre les apprenants capables d'approuver et exprimer l'indifférence, exprimer la certitude et l'incertitude, ayant pour la tâche finale de présenter et argumenter leur opinion pour le sujet en question.

unité 1 **Très drôle !** module 1

•)))

Florence Foresti

Coluche

Sagolène Riou

Jamel Debbouze

> C'est clair ?

1 Écoutez la première partie du document et répondez.

- Comment s'appelle l'émission de radio ?
- Quel est le sujet de l'émission ?
  - L'humour en général.
  - Peut-on se moquer des personnalités publiques ?
  - Peut-on rire de tous les sujets ?
- Qu'est-ce que Coluche a fait en 1981 ? Pourquoi ?
- De quelles personnalités publiques se sont moqués Jamel Debbouze et Florence Foresti ?
- Ces humoristes ont-ils beaucoup de succès ?
- Ces humoristes provoquent-ils une réaction positive ?

2 Écoutez la seconde partie du document et associez.

personne 1 • Rire des personnalités politiques, c'est une habitude.  
 personne 2 • Ça peut créer des problèmes.  
 personne 3 • On est libre de rire de ces personnalités.  
 personne 4 • On ne donne pas une image positive de notre pays.  
 personne 5 • Ce n'est pas important.

3 Écoutez à nouveau le document et expliquez les expressions dans leur contexte.

a. une caricature    b. se moquer de quelqu'un    c. faire grincer les dents de quelqu'un

> Zoom

4 Observez ces phrases, puis répondez.

*Le président Nicolas Sarkozy vient de déclarer...  
 Non, il n'est pas là, il vient de sortir déjeuner.*

- Les événements
  - se passent maintenant.
  - se sont passés il y a longtemps.
  - se sont passés il n'y a pas longtemps.
  - vont se passer bientôt.
- On forme le passé récent avec le verbe .... au .... + le verbe à ....

5 Qu'est-ce qu'ils viennent d'entendre ou de voir ?  
 À l'aide des photos suivantes, imaginez ce qui vient de se passer.

**Le passé récent**

— Tu as des nouvelles de Lucas ?  
 — Oui, je viens de recevoir un courriel, il va bien.  
 Mesdames et Messieurs, nous venons d'atterrir à l'aéroport d'Orly...

Image 10. Illustration de la leçon « Très drôle », (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 10-11)

Les exercices 1, 2 et 3 sont basés sur la compréhension orale alors que les quatre suivants sont concentrés sur les deux : la compréhension et l'expression orale entraînant l'application de l'approche communicative. Avec les exercices 7, 9 et 10, les apprenants ont l'occasion de travailler sur la compréhension écrite en lisant le message du forum de l'exercice 7, en analysant les phrases qui contiennent les pronoms possessifs de l'exercice 9 et 10.



## Approuver, exprimer l'indifférence

> Comment on dit ?

6 Écoutez les interviews du reportage et répondez.

1. Qui a une opinion positive ?
2. Qui a une opinion négative ?
3. Qui est indifférent ?

7 a) Lisez les messages du forum et répondez : qui a une opinion positive, négative et qui est indifférent ?

FORUM.FR

PEUT-ON RIRE DES PERSONNALITÉS POLITIQUES ?

**Message**

**Acteur** : Mhage

**Posté le** 4 janvier 2009 à 10:54  
Et voilà, maintenant on ne peut plus rire des politiques ! C'est pas possible ! Pourtant, ça fait rire tout le monde ! Et le rire, c'est gratuit. ☺

**Acteur** : Mhage

**Posté le** 4 janvier 2009 à 10:53  
Non ! C'est faux ce que tu dis. Je ne suis pas d'accord ! Souvent, les humoristes sont assez méchants... Ça donne une image négative de la politique. ☹

**Acteur** : LaBou

**Posté le** 4 janvier 2009 à 21:07  
Image négative ? Ça s'en moque bien ! Mes humoristes préférés c'est Debuzac. Excellent quand il se moque des politiques, surtout ! Quel est le tien ? (ou la tienne, il y a pas mal de femmes...) ☺

**Acteur** : Mhage

**Posté le** 4 janvier 2009 à 22:32  
La mienne, Valérie Létourneau, parce qu'elle ne se moque pas des politiques, justement. Au moins, c'est intelligent. On ne peut pas rire de n'importe qui !

**Acteur** : Chiviv

**Posté le** 7 janvier 2009 à 10:57  
Oui, bravo ! Bien dit ! Je suis complètement d'accord. Il faut arrêter de caricaturer les personnalités politiques. Les médias et les réseaux sont (je suis anglais, les Français sont méchants avec le Prince Charles ☹)

b) Relevez maintenant les expressions utilisées pour exprimer l'approbation, la désapprobation et l'indifférence dans le document radio et le forum.

approbation : ....  
désapprobation : ....  
indifférence : je m'en fiche, ....

8 → À votre tour, réagissez sur le forum de la radio *Peut-on rire des personnalités politiques ?* Écrivez un texte de trois ou quatre lignes.

Exprimer l'approbation	Exprimer l'indifférence	Exprimer la désapprobation
Je suis complètement / totalement d'accord. Ah ! Ça me fait plaisir que + <i>subjonctif</i> . Oui, bravo !	Je m'en moque. (se moquer de qqch) Je m'en fiche. (se fiche de qqch) (fam.) Ça m'est égal ! Bof !	Non ! Je ne suis pas d'accord. Ce n'est pas vrai. C'est faux. Ça me gêne. Ça ne me plaît pas.

### C'EST LA MIENNE !

9 a) Lisez cette phrase extraite du reportage. Que remplace la *sienna* ?  
*Le président Nicolas Sarkozy vient de déclarer qu'il n'aime pas sa caricature. Jacques Chirac aimait bien la sienna.*

b) Dans les messages du forum, repérez la *mienna*, les *miennes*, le *tien*, la *tienne*, les *vôtres*. Qu'est-ce qu'ils remplacent ?

c) Observez bien le tableau puis complétez-le avec les pronoms possessifs qui manquent.

adjectifs possessifs	pronoms possessifs	adjectifs possessifs	pronoms possessifs
mon salaire	le mien	ma télévision	
ton magazine		ta radio	
son métier		sa vie	la sienna
notre message		notre vie	
votre livre		votre maison	
leur président		leur histoire	

10 Lisez le tableau *Les pronoms possessifs*, puis complétez.

— Madame Bourdelle, nous ne savons pas où est votre mari. Nous avons retrouvé votre voiture sur le parking du supermarché, à côté de chez vous. Regardez la photo de cette voiture, c'est bien .... ?

— Non commissaire. Ce n'est pas .... Nous avons une Peugeot 607, mais elle est bleue. Sur la photo, elle est grise.

— Mais, à l'intérieur, nous avons trouvé son portefeuille. Tenez.

— Oui, c'est ....

— Et ses clés.

— Oui, ce sont .... Nous avons presque le même porte-clés. Regardez, .... à une tour Eiffel rose et sur .... elle est bleue.

— C'est bizarre tous ces objets trouvés dans cette voiture qui n'est pas ....

— Cette voiture, je la connais. C'est la Peugeot de mes voisins.

— Vous êtes certain ? C'est .... ?

— Oui, je la vois tous les jours.

— Très étrange... Votre voisin est passé ce matin. Sa femme a disparu lundi.

Les pronoms possessifs	
<b>Singulier</b>	
le mien	la mienne
le tien	la tienne
le sien	la sienna
le nôtre	la nôtre
le vôtre	la vôtre
le leur	la leur
<b>Pluriel</b>	
les miens	les miennes
les tiens	les tiennes
les siens	les siennes
les nôtres	les nôtres
les vôtres	les vôtres
les leurs	les leurs
<b>Attention :</b>	
Tu parles de son salaire ?	
→ Oui, je parle du sien.	

11 → Vous participez à l'émission de radio *Votre avis nous intéresse*. Vous avez deux minutes pour exprimer votre approbation, votre désapprobation ou votre indifférence sur les thèmes suivants. Justifiez votre opinion.

<p>☞ L'Organisation des Nations unies est inutile. Il faut la supprimer.</p>	<p>☞ On vient de lancer une éponge de télévision pour les bébés.</p>
<p>☞ Maintenant, dans les collèges et les lycées, les élèves peuvent noter leurs professeurs.</p>	<p>☞ Dans vingt ans, il sera interdit d'utiliser sa voiture dans les grandes villes du monde entier.</p>

Image 11. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 12-13)

En ce qui concerne l'expression orale et écrite, les exercices 8 et 11 sont accompagnés d'une demande particulière où les apprenants ont l'opportunité d'exprimer l'approbation, désapprobation et l'indifférence dans l'exercice 8 :

« Réagir sur le forum de la radio *Peut-on rire des personnalités politiques ?* »

Ainsi que dans l'exercice 11 :


« Vous participez à l'émission de radio *Votre avis nous intéresse*. Vous avez deux minutes pour exprimer votre approbation, votre désapprobation ou votre indifférence sur les thèmes suivants. Justifiez votre opinion. »

En parlant de son opinion, l'élève prouve de quel vocabulaire il dispose et de quelle manière il est capable de former ses phrases. Du point de vue de l'enseignant, chaque fois quand l'enseignant pose une question à l'élève qui est accompagnée d'une réaction, jugement ou une critique, il est supposé que le discours de l'élève entraîne la justification de sa réponse,

une argumentation et le choix du vocabulaire car il exprimera ses goûts, ses intérêts, ses sentiments ainsi que les phrases bien structurées s'appuyant sur le sujet et sur son expérience personnelle. Du point de vue de l'élève, il est conscient que la réponse ne doit pas démontrer une incompréhension langagière et culturelle. Une fois que l'élève accepte de donner son opinion sur un sujet, il se sert d'un vocabulaire acquis pendant les cours en faisant attention à l'emploi des temps verbaux pour que ses phrases soient bien structurées. Cette activité que l'apprenant a la tentation d'accomplir porte une importance particulière car il s'agit d'exprimer ses émotions en langue étrangère confrontée aux différentes nuances possibles des constructions des phrases pour prouver que l'apprenant dispose d'une compréhension langagière et culturelle.

Selon le même principe, la leçon « Exprimer la certitude et l'incertitude » est conçue et elle est présentée dans les exercices 12, 13, 14 et 15 dans lesquels les apprenants font face à la compréhension orale et écrite entraînant ainsi l'approche communicative en forme de la production orale. L'exercice 16 est basé uniquement sur la compréhension et la production écrite où l'apprenant a l'occasion de répondre à l'invitation en rédigeant une courte explication et en exprimant l'incertitude. Chaque exercice a fixé le point important sur la découverte du vocabulaire et des expressions afin que les apprenants puissent exprimer leur certitude et l'incertitude en langue étrangère.

### Exprimer la certitude et l'incertitude



> *C'est clair*

12 Écoutez le dialogue puis répondez : vrai, faux ou on ne sait pas. Si c'est faux, dites pourquoi.

- Nathalie et Naima sont amies.
- Elles habitent au même étage.
- Nathalie connaît un peu le quartier.
- Avant, il y avait un parc derrière l'immeuble.
- Les gens du quartier sont contents de la construction des commerces.
- Nathalie n'a pas assez de temps pour rencontrer son voisin aujourd'hui.

> *Comment on dit ?*

13 a) Écoutez à nouveau le dialogue. Les personnes expriment leur certitude et leur incertitude sur certains sujets. Sur quels sujets ? Quelles expressions utilisent-elles ? Complétez le tableau.

	sujet	expression de la certitude	expression de l'incertitude
Je suis certaine que...	aimer habiter dans l'immeuble	X	
J'en suis sûre,			
Je ne suis pas certaine de...			
Probablement			
C'est évident.			
Je sais très bien que...			
Je suis absolument certaine que...			
Je ne suis pas sûre que...			

b) Écoutez à nouveau le dialogue. Retrouvez la fin de ces trois phrases et dites si on utilise l'indicatif ou le subjonctif.

Je suis certaine que ..... — Je sais très bien que ..... — Je ne suis pas sûre que .....


14 Écoutez et dites si les personnes expriment la certitude ou l'incertitude.

	certitude	incertitude
1		
2		
3		
4		
5		
6		

15 À l'oral, complétez les dialogues en exprimant la certitude ou l'incertitude.

- Et vous, que pensez-vous de sa candidature ? Vous pensez que c'est la bonne personne pour le poste ?  
— (incertitude)
- Vous êtes sûre ? Vous avez vu mon chien dans votre jardin ? Et il a mangé votre lapin ?  
— (certitude)
- Thomas, nous sommes sur la bonne route ?  
— (incertitude)
- Monsieur le ministre, la croissance va reprendre d'après vous ?  
— (incertitude)

16 → Vous avez reçu cette invitation. Répondez : vous vous excusez, vous exprimez votre incertitude et vous donnez une courte explication.



**Exprimer la certitude et l'incertitude**

**Certitude**  
Je suis (absolument / complètement sûr / certain de connaître) cette fille.  
Je suis sûr / certain que tu as oublié tes papiers dans l'avion.  
J'en suis sûr / certaine.  
Je sais bien / très bien / parfaitement que vous n'êtes pas rentrés à 23 heures hier. Il est évident que nous ne pouvons pas acheter cet appartement.

**Incertitude**  
Je ne suis pas sûre / certain de la qualité de son rapport.  
Je ne suis pas sûr / certain qu'il vienne avec nous. Il a probablement oublié de l'appeler.

Image 12. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 14-15)

Dans les exercices 17 et 19, l'activité est composée de la demande de l'application de l'approche communicative alors que le travail des exercices 18 et 19 est basé sur la pratique des deux temps verbaux : imparfait et passé composé par écrit. *Latitude 2* est le manuel qui met en avant une structure grammaticale claire. Les contenus importants sont parfaitement balisés ce que prouve le texte de l'explication des temps encadrée d'une couleur verte pour que les apprenants puissent remarquer et retenir la règle au premier regard de cette page. Pour compléter l'article de l'exercice 18 avec les verbes du passé qui conviennent, les apprenants ont besoin de comprendre le sens de chaque phrase, c'est la raison pour laquelle les phrases et les verbes proposés sont déjà étudiés dans les exercices précédents.

**ELLE ÉTAIT BELLE...**

17 Écoutez à nouveau le dialogue entre Naïma et Nathalie. Elles parlent d'un parc. Comment était-il ? Que s'est-il passé ? Que trouve-t-on aujourd'hui ? Répondez oralement.

18 Complétez cet article avec les verbes aux temps du passé qui conviennent.

Il (faire) .... beau, mais le vent (être) .... frais quand l'avion présidentiel (se poser) .... à l'aéroport d'Heathrow le 26 mars 2008 vers 10 heures du matin. De nombreux photographes (attendre) .... au pied de l'escalier et (se préparer) .... à prendre des clichés du couple présidentiel le plus glamour du moment. Ils (vérifier) .... leurs appareils photo quand on (ouvrir) .... la porte de l'avion. Mme Bruni-Sarkozy (sortir) .... la première. Elle (porter) .... un élégant tailleur gris de chez Dior, très classique. Elle (ressembler) .... un peu à Jackie Kennedy.

19 Regardez les deux images. Comment est-ce qu'on voyageait de Paris à Londres ? Et aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a changé ? Rédigez un texte de quelques lignes.

**CHENIS-REUTERS/REXUS**

**PARIS-LONDRES**  
2 45 heures

**Le imparfait et le passé composé**

L'imparfait et le passé composé présentent des actions et des états dans le passé. L'imparfait présente des actions ou des états sans limites de temps précises. On l'utilise pour présenter le contexte, la décor d'une situation. C'était l'été, il faisait chaud et tous les lundis, on allait à la plage.

Le passé composé présente des actions ou des états terminés à un moment précis. Il présente les événements de la situation. Je regardais la télévision quand le téléphone a sonné. J'ai eu peur.

**CARLA BRUNI-SARKOZY**

Née à Turin, Italie le 23 décembre 1968  
 Père : industriel et compositeur d'opéra  
 Mère : pianiste concertiste  
 Jeunesse : piano, guitare, écriture de chansons  
 Études supérieures : école d'architecture à Paris  
 1985 - 1987 : carrière de mannequin international  
 Années 2000 : carrière d'auteur-compositeur-interprète ; grand succès de son premier album *Quelqu'un m'a dit* sorti 2002 (2 millions d'exemplaires vendus) ; en janvier 2007 : sortie de son second album *Ne promets rien à personne* ; décembre 2007 : premières photos en compagnie de Nicolas Sarkozy ; 2 février 2008 : mariage avec Nicolas Sarkozy au Palais de l'Élysée ; juillet 2008 : sortie de l'album *Comme si de rien n'était*

20 → Jouez la scène.

Vous êtes journaliste et vous travaillez pour un magazine francophone. Vous allez interviewer Carla Bruni-Sarkozy. Préparez des questions sur sa vie. Utilisez des informations données ci-contre. Rédigez ensuite un résumé de l'interview.

**Approuvez-vous l'interdiction totale de fumer dans les lieux publics ?**

**Vos courriels**

• Je suis certain que les campagnes de sensibilisation contre le tabac sont utiles. Il est évident que cette interdiction totale est une bonne nouvelle pour la santé publique. Maintenant, on va respirer !  
Gauthier

• Je suis tout à fait d'accord ! Bravo ! Mais... je ne suis pas certaine que les fumeurs acceptent facilement d'aller fumer sur le trottoir. Quand j'étais petite, j'aimais bien l'odeur du tabac. Mais aujourd'hui, je préfère prendre un café dans un environnement sans fumée.  
Laure

• Je ne suis pas d'accord. Ça me gêne, cette loi. Quand il y avait des espaces non fumeurs, c'était suffisant ! J'ai l'impression que c'est encore une liberté qui disparaît.  
William

Depuis le 1<sup>er</sup> janvier 2008, il n'est plus possible de fumer dans les lieux publics de convivialité : cafés, restaurants, casinos, discothèques. Partout, on doit pouvoir respirer de l'air pur. Tous les pays de l'Europe occidentale, sauf le Portugal, ont maintenant la même législation. Qu'en pensez-vous ? Quelques exemples de courriels reçus.

**Des sons et des lettres**

**L'accent d'insistance**

17 A. Écoutez ces phrases et soulignez la syllabe accentuée. Puis répétez.

1. Je suis totalement d'accord avec vous.  
 2. Ah ! Ça me fait plaisir que tu viennes avec nous !  
 3. Oui, bravo !  
 4. Ça m'est égal !  
 5. Non ! Je ne suis pas d'accord.

**Je chante, je chantais, j'ai chanté**

18 B. Écoutez et cochez la phrase que vous entendez.

1.  il m'aime  il m'aimait  
 2.  tu parlais  tu as parlé  
 3.  on discute  on a discuté  
 4.  je passais  je passe  
 5.  tu manges  tu as mangé  
 6.  elle était  elle a été

17 C. Écoutez et répétez.

1. ils marchent dans la rue – ils marchaient dans la rue – ils ont marché dans la rue  
 2. j'écoute la radio – j'écoutais la radio – j'ai écouté la radio  
 3. on se lève à six heures – on se levait à six heures – on s'est levé à six heures  
 4. tu promènes le chien – tu promenais le chien – tu as promené le chien  
 5. elle porte un tailleur Chanel – elle portait un tailleur Chanel – elle a porté un tailleur Chanel  
 6. il change – il changeait – il a changé

**→ VOTRE AVIS ?**

Vous souhaitez vous aussi réagir au thème de l'interdiction de fumer dans les lieux publics. Par groupes, écrivez un courriel au journal. Exprimez votre approbation ou votre désapprobation, votre certitude ou votre incertitude sur l'application de la loi. Racontez une expérience en exemple.

Image 13. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 16-17)

Jouer une scène dans l'apprentissage de la langue étrangère était toujours accepté, convenable et suggérée par tous les enseignants car cette activité travaille sur la technique d'expression afin de bien s'exprimer, connaître comment prendre la parole, comment agir, articuler et aménager la scène. L'exercice 20 est consacré aux apprenants les engageant à prendre le rôle d'un journaliste et rédiger un résumé de l'interview ayant pour le but de poser les questions à Carla Bruni-Sarkozy. Jouer les rôles, dire correctement les répliques avec les autres élèves, employer le verbal et le non-verbal et suivre des étapes importantes pour gérer la scène sont des éléments fondamentaux auxquels les apprenants doivent faire attention. L'activité de la tâche finale, où l'application de l'approche actionnelle est présente, est formée d'un travail en groupes avec l'objectif d'écrire un courriel au journal et d'exprimer l'approbation ou désapprobation, certitude ou incertitude à propos du sujet de l'interdiction de fumer dans les lieux publics. L'activité en question est conçue à guider les apprenants dans toutes les compétences langagières en évoquant un grand nombre de sujets afin de parfaire la connaissance et d'offrir plus d'outils pour que la maîtrise soit inoubliable. Faire surgir la communication selon les besoins d'une action par une situation donnée résulte une tâche à accomplir par une discussion réelle et un échange d'informations au sein de la classe. Diriger

la connaissance des apprenants à la maîtrise des outils à l'issue des jeux de scène ou des actions à réaliser est premièrement une approche qui a pour objectif de transformer l'apprentissage de la langue française en loisirs agréables, utiles et intéressants. L'exercice de la tâche finale entraîne le réinvestissement du savoir précédemment acquis à travers une tâche en diversifiant les situations de travail, résoudre certains dilemmes et d'apprécier les variations d'après les éléments de situation.

La démarche de *Latitudes 2*, résolument actionnelle, trouve sa légitimité dans le processus d'acquisition. Ainsi, chaque unité propose à l'apprenant d'acquérir des éléments de langue-culture qu'il pourra réinvestir dans des productions guidées ou libres et dans des tâches concrètes de la vie quotidienne. Ces tâches impliquent l'apprenant dans des actions de communication qui s'inscrivent dans un contexte social clair et aboutissent à une production et à un résultat mesurable (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 2). Les apprenants peuvent tester immédiatement leurs connaissances par des activités courtes et très ciblées. Un résultat leur permet de se situer immédiatement et des renvois à certaines activités du livre leur donnent la possibilité de dépasser leurs difficultés (idem : 2). Selon le même principe est constitué *le Nouvel Édito*, consacré aux adultes ou de grands adolescents qui ont l'intention d'acquérir le niveau B2 du Cadre européen commun de référence (CECR).

### 3.3. L'application des approches, communicative et actionnelle selon *Édito B2*

*Le Nouvel Édito* est caractérisé par les points forts mis sur la présentation du vocabulaire et de la grammaire, ainsi que sur la manière d'aborder les textes écrits et les documents oraux majoritairement authentiques. Le manuel présente principalement trois nouveautés : une double page « Regards sur la France » et un travail spécifique sur les champs lexicaux (Brillant et al., 2010 : 3). Un accent particulier est mis sur le culturel et l'interculturel. Regards sur la France est l'article traduit de la presse internationale apportant un point de vue extérieur sur la société française et cet espace francophone est fortement représenté dans l'ouvrage à travers de nombreux documents (idem : 3).





Image 14. Illustration de la leçon « Comprendre ses salariés français en 6 leçons », Brillant et al., (2010 : 136-137)

Chaque exercice est visiblement sélectionné selon une des compétences langagières :

Pour la compréhension écrite, il y a « entrée en matière », « lecture » et « vocabulaire » en forme de questions et en forme de liaison des équivalents. « Visionnage » et « vocabulaire » sont prévus pour la compréhension orale/audiovisuelle. L'exercice de la production orale est conçu pour l'application de l'approche communicative car il réalise la communication exprimant les opinions, argumentant des faits, justifiant la réponse.

Pour la production écrite, l'exercice 11 propose une activité entraînant une tâche à réaliser : « Vous êtes journaliste d'un grand journal national de votre pays. Écrivez un article dans lequel vous proposez quelques leçons pour comprendre les salariés de votre pays ». À part l'occasion d'exprimer leurs propres idées et de comparer le système de deux pays différents, les élèves ont l'occasion de faire face à des regards multiples sur la culture et la langue française en favorisant les échanges en classe à travers des productions écrites et aussi

orales. L'interculturel y trouve toute sa place par la confrontation de la culture cible à la culture

source (idem : 3).

Pour faire une comparaison entre la culture cible et la culture source, l'exercice 12, « en scène ! » est présentée en tant qu'une activité où il est possible d'appliquer l'approche actionnelle en forme de jeux de rôle pour échanger les expériences quand il s'agit des situations quotidiennes : « *à la manière de caméra café, jouez une scène entre collègues de travail qui vous semble représentatives des relations professionnelles dans votre pays* ». Un élève pourrait jouer un personnage français et l'autre le personnage bosnien, et en échangeons des opinions et des faits sur ces deux pays complètement différents, les élèves font une comparaison, un parallèle des points communs et des différences de ces deux pays. Le jeu de rôles est un jeu de la société et l'essentiel du jeu se déroule dans la tête des joueurs. C'est un jeu d'imagination et le point central, c'est l'enseignant qui va prévoir l'histoire d'un scénario dans lequel les apprenants vont incarner leurs personnages vivants. Les tâches sont autant de situations qui permettent d'apprécier dans quelle mesure l'apprenant est capable d'employer la langue dans des situations de communication réelles ou simulées. Elles visent à évaluer son niveau de performance, c'est-à-dire son habileté à comprendre ou à communiquer des messages oraux et écrits (Monnerie-Goarin et Lescure, 1993 : 114). Avec cet exercice, les élèves prouvent non seulement la maîtrise de la langue française mais également la maîtrise de la culture française.

À part la maîtrise de la culture française, les apprenants se rencontrent avec l'histoire française ainsi que les faits historiques et les images d'une époque française. Chaque pays a eu dans son histoire un comportement différent. Enseigner un événement historique devrait être improvisé avec des exemples concrets et locaux ayant pour l'objectif de débiter avec quelque chose qui parle aux apprenants de l'histoire. Il est important que ces événements historiques soient authentiques selon lesquels l'apprenant pourrait imaginer leur déroulement. La leçon « Les animaux de Paris » permet de saisir l'époque à travers les images, les illustrations et le texte qui conduit l'apprenant à réfléchir et à s'intégrer à l'époque qu'il étudie.

## Les animaux de Paris



Ils ont défilé, ces animaux travailleurs et sont maintenant rangés dans les cartons d'images anciennes, comme de pittoresques souvenirs. De même, nous ne serons plus jamais des loqups dans Paris, sauf au Jardin des Plantes, mais les regards se rapprochent, et les fouines pointent leur museau dans nos rues. Certaines de ces dernières, difficiles à attraper, ont deviné les dantes des voitures d'une caserne (1) de gendarmerie.

Les chiens et chats nous accompagnent dans notre vie quotidienne, mais d'autres animaux, plus discrets, partagent notre espace. Partons à leur rencontre.

Rodolphe THOUILLIER,  
Histoires insolites des animaux de Paris, 2003.

Louis-Sébastien Mercier\* avait déjà remarqué, de son temps, combien les animaux pouvaient être envahissants. Deux siècles plus tard, la voiture, hélas, supplante le piéton sur le « plancher de vaches », et seuls les chiens, et parfois les chats, se risquent sur les trottoirs parisiens. Autrefois, les berufs, mais aussi les cochons et autres animaux de ferme pouvaient croquer le chemin des promeneurs, et il n'est pas si loin le temps des chèvres de Paris qui menaient leurs troupeaux folâtrants dans les ruelles de Belleville ou de Montmartre.

10 Né vers la fin des années cinquante, je me souviens avoir vu, stationnant devant le marché des Batignolles, le dernier cheval de livraison de la capitale. Ce vaillant animal traînait une imposante charrette en bois des glaceries de Paris. Son conducteur rattachait les câbles et les commerçants en glace (1) à enfiler. On avait chassé ce cheval des quartiers du centre et il terminait son activité vers la périphérie. Je garde bien précieusement dans mes archives la photo de cette bête, très insolite pour le petit Parisien que j'étais alors!

\* Écrivain français (1734-1804) qui a exercé une influence considérable sur le mouvement réaliste. Auteur notamment du Tableau de Paris en 12 volumes (1788), qui décrit avec précision et en détail l'économie de la société française avant la Révolution.



### COMPRÉHENSION ÉCRITE

#### Entrée en matière

1 Observez les photos. Que représentent-elles ? À votre avis, où ont-elles été prises ? Et à quelle époque ?

#### 1<sup>re</sup> lecture

2 Quels animaux « insolites » pouvait-on croiser autrefois dans les rues de Paris ?

#### 2<sup>e</sup> lecture

3 À quoi servait le dernier cheval de livraison parisien ?  
4 Quels animaux sauvages trouve-t-on encore aujourd'hui ?  
5 Quel est le ton du texte ? Illustrez votre réponse par des exemples précis.

#### Vocabulaire

6 Cherchez dans le texte un équivalent de :

- a | berges
- b | groupes d'animaux
- c | courageux
- d | faumissions
- e | charmants

7 Reformulez l'expression : « pointer son museau ».

#### PRODUCTION ÉCRITE

8 Partons donc à la rencontre de ces animaux. Imaginez qui sont ces animaux « discrets » dont veut parler l'auteur et écrivez la suite du texte.  
9 À votre tour, évoquez un souvenir d'enfance dans lequel un animal a joué un rôle important.

## TENDRES BÊTES

### Vache tenace

En 1900, une loove solitaire terrorisait les habitants des campagnes, près de la ville de Villers-les-Poses en Bourgogne. L'animal avait déjà mangé plusieurs enfants lorsqu'il s'attaqua à un petit vacher qui gardait son troupeau loin des habitations. Deux fois, la loove planta ses dents redoutables dans la chair du pauvre gamin affolé, hurlant vainement « Au secours ! Au secours ! ». Au troisième coup, il fut paré. Alors, une de ses vaches, nommée GABRIELLE, n'écoula que (1) son courage et chargea, encochant deux fois la loove qui finit par s'enfuir. L'enfant guéri de ses blessures et raconta l'exploit de la vache. Au cours d'une émouvante cérémonie, la GABRIELLE fut décorée par monsieur le maire.

### Souris funambules

15 En 1945, monsieur Nicolas, un forain marseillais, présentait dans sa baraque, un cirque minuscule dont les vedettes étaient des souris blanches (les gènes sont indomptables...). Jovis, qui pesait 25 grammes, grimpa à une échelle et se tenant debout, en équilibre, sur le plus haut (1) barreau. ISOLÉNE, elle, après avoir embrassé le nez de son maître, s'aventura sur un fil. Il y avait aussi TRININ qui ratait tous ses numéros mais qui, en revanche, réussissait ses enfantines : en dix ans, elle avait mis au monde 1 412 souriceaux ! qui eux-mêmes... Oh ! là, là !

### Lièvre anglophobe

16 En 1845, sur le boulevard du Temple à Paris, on pouvait voir un lièvre nommé JEAN. Il était le dernier membre de la ménagerie de monsieur GÉROME. Ce vieux monsieur d'animaux, qui jadis avait fait la retraite de Russie avec (1) l'Empereur, subsistait grâce à son lièvre. JEAN battait le tambour quand on lui disait « Napoléon ! ». Quand on lui parlait anglais, JEAN tirait un coup de fusil.

### Serpent voluptueux

Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, (1) Madame de la Mélangère, qui habitait près de Dijon, possédait un serpent nommé FIFI. Le reptile dormait entre ses seins et, si un signal donné par un petit coup de sifflet, montrait autour de son cou de sa maîtresse et venait l'embrasser sur les lèvres. Puis (1) il descendait en spirale, le long d'un des bras de Madame de la Mélangère et, une fois sur le sol, rampait jusqu'à une petite boîte de (1) sucre contenant du son. Après s'être restauré, le serpent, qui était sans doute un orvet inoffensif, reprenait sa place douillette. Ce spectacle laissait pantois les visiteurs : le chanoine, la sous-préfète et ses deux grandes filles.



Lionel KOCHELIN, Animaux sordides,  
Histoires vraies, du coq à l'âne, 2008.



### COMPRÉHENSION ÉCRITE

#### 1<sup>re</sup> lecture

1 Lisez les quatre anecdotes et expliquez-en les titres.

#### 2<sup>e</sup> lecture

2 Comment la vache réussit-elle à faire fuir la loove ?  
3 Comment la vache fut récompensée de son courage ?  
4 Quel est l'exploit de la souris Titine ?  
5 En quoi le lièvre Jean fascinait le public parisien ?  
6 Retracer le parcours quotidien de Fifi le serpent.  
7 Quelles étaient, selon vous, les réactions des visiteurs de Madame de la Mélangère ?

#### Vocabulaire

8 Associez ces mots à leur équivalent :

a   la chair	1   confortable
b   indomptables	2   survivait
c   subsistait	3   la peau
d   pantois	4   ahuris
e   douillette	5   indociles

#### PRODUCTION ORALE

9 Connaissiez-vous des anecdotes comparables à celles-ci ? Racontez-les à la classe.

#### PRODUCTION ÉCRITE

10 À votre tour, par groupes de trois, imaginez en quelques lignes le portrait insolite d'un animal sordide. Présentez votre production à la classe et votez pour l'histoire la plus drôle.

Image 15. Illustration de la leçon « Les animaux de Paris, tendres bêtes » (Brillant et al., 2010 : 90-91)

Comme tous les exercices d'Édito B2, les activités sont structurées par les compétences langagières : compréhension écrite et production orale et écrite. L'approche communicative s'emploie dans les six premiers exercices car elle est fondée sur l'observation des images et la lecture du texte, entraînant des questions à répondre. Un tel sujet qui est abordé dans le manuel, permet aux apprenants de s'intéresser véritablement à l'histoire et à la vie de cette époque. Dans la leçon « Tendres bêtes » le sujet qui comprend les anecdotes donne une explication pour les anecdotes suivantes : *Vache tenace*, *Souris funambules*, *Lièvre anglophobe* et *Serpent voluptueux* et montre les illustrations qui permettent aux apprenants de laisser leur imagination s'enfuir dans la période de ces anecdotes et de les comparer avec le 21<sup>ème</sup> siècle.

Un élément différent Édito B2, d'autres manuels : il s'agit de la liste du vocabulaire, des expressions figées liées au sujet abordé dans la leçon. Puisque la leçon que nous avons analysée parle des animaux de Paris, à la fin de cette unité, les apprenants ont la possibilité de découvrir le vocabulaire sélectionné pour approfondir la connaissance de ce thème.



## VOCABULAIRE > les animaux

**LES MAMMIFÈRES (m.)**  
l'agneau (m.)  
l'âne (m.)  
la biche  
le bouff  
le canard  
la chauve-souris  
le cheval  
la chèvre  
le cochon  
l'écreuil (m.)  
la foinne  
le lapin  
le léopard  
le lynx  
la marmotte  
le moineau  
l'ours (m.)  
le rat  
le renard  
le sanglier  
la souris

**LES OISEAUX (m.)**  
l'aigle (m.)  
le canard  
la chouette  
le cygne  
l'hirondelle (f.)  
le pigeon  
le pingouin  
la poule

**LES INSECTES (m.)**  
l'abeille (f.)

**LES POISSONS (m.)**  
l'anguille (f.)  
le brochet  
le hareng  
le saumon  
la truite

**LES REPTILES (m.) ET BATRACIENS (m.)**  
la couleuvre  
le crapaud  
la grenouille

**LES OISEAUX (m.)**  
le corbeau  
le corneille  
le faucon  
le hibou  
le moineau  
le pigeon  
le rapin  
le rossignol  
le struthion  
le vautour  
le vautour

**LES OISEAUX (m.)**  
l'araignée (f.)  
le cafard  
la cochenille  
la fourmi  
la guêpe  
la mouche  
le monarque

**TERMES FAMILIERS**  
le cabot  
le canassin  
le clabard  
le clerc  
la coquette  
le corniaud  
le dala  
le matou  
le minet  
le minou  
le piaf  
le toutou


Classez les mots de la liste ci-dessus par espèces animales : chat (3), oiseau (2), cheval (2).

**1 Formez des groupes de trois personnes. Répondez aux questions le plus rapidement possible. Le groupe qui a trouvé toutes les réponses est le gagnant.**

a | Quels sont les trois animaux qui bêlent ?  
b | Quel est l'animal qui « admire » le corbeau dans la célèbre fable de La Fontaine ?  
c | Comment s'appelle la jolie bête qui dort tout l'hiver ?  
d | Quels animaux sont associés à la nuit ? Citez-en trois.  
e | Quels animaux peuvent vivre dans les forêts ? Trouvez deux mammifères et deux insectes.  
f | C'est une personne qui dit beaucoup de mal des autres. C'est une langue de...  
g | Vous adorez le miel. Quel animal a travaillé pour vous ?  
h | Quel oiseau niche en haut des cheminées d'Alsace ?  
i | Cet animal a une espérance de vie incroyablement longue. Quel est-il ?  
j | Quel poisson est encore plus muet que tous les autres ?

**2 Complétez les phrases à l'aide des expressions suivantes :**  
poser un lapin – ne pas faire de mal à une mouche – pleurer comme un veau – les rats quittent le navire – avoir des fourmis dans les jambes.

a | Prends un mouchoir et calme-toi ! Il n'y a pas de raison pour ....  
b | Il semble que l'entreprise ait de sérieuses difficultés. En tout cas, ....  
c | Oh, cette chaise est d'un inconfortable ! Je suis resté trop longtemps assis et maintenant, j'....  
d | Ce garçon n'est absolument pas méchant. Il ....  
e | L'agent immobilier n'est pas venu au rendez-vous. Il nous ....



## VOCABULAIRE > les plantes

**LE JARDINAGE**  
arroser  
la bannière  
bouter  
composer  
cultiver  
désherber  
les jeunes pousses (f.)  
le plant  
la plantation  
la plante d'intérieur  
planter  
pincer  
repiquer  
transplanter

**expression :**  
avoir la main verte

**LES FLEURS (f.) ET LES PLANTES (f.)**  
le colza  
le coquelicot  
l'edelweiss (m.)  
le géranium  
l'herbe (f.)  
la jonquille  
la lavande  
le lilas  
la mauve  
le muguet  
le romarin

la pâquerette  
le tournesol  
le trèfle  
la vigne


**L'ANATOMIE D'UNE PLANTE**  
le bouton  
la branche  
l'épine (f.)  
se fencer  
la feuille  
la fleur  
le fleurin  
le pétale  
la racine  
la tige  
le tronc

**LES ARBRES (m.)**  
le bouleau  
le cerisier  
le châtaignier  
le chêne  
l'olivier (m.)  
le palmier  
le peuplier  
le platane  
le pommier  
le sapin  
le saule pleureur  
le tilleul

**2 Trouvez, dans la liste, les fleurs et les plantes qui correspondent à ces descriptions.**

a | C'est une fleur modeste et basse qui ressemble à la marguerite et qui pousse dans les pelouses.  
b | Quand on en trouve un avec quatre feuilles, c'est le banheur assuré.  
c | C'est une fleur d'un rouge éclatant et extrêmement fragile.  
d | C'est une plante fourragère à fleurs jaunes dont on extrait une huile précieuse.  
e | Elle pousse dans le Midi et se distingue par sa couleur violette et par son parfum extraordinaire.  
f | Claude Monet en peignait des centaines dans son jardin à Giverny.  
g | C'est une fleur composée de petites clochettes au parfum délicat. En France, on en vend le 1<sup>er</sup> mai.  
h | Il ne pousse qu'en haute montagne dans les endroits les plus inaccessibles.  
i | Il fleurit tout l'été et il est particulièrement pittoresque sur les balcons des chalets.

**3 Reconnaissez-vous ces arbres ? Trouvez un bouleau, un chêne, un peuplier, un pommier, un sapin et un saule pleureur.**



**ACTIVITÉS**

**1 Comment s'appellent les différentes parties d'une rose ? Associez un nom à chaque numéro.**

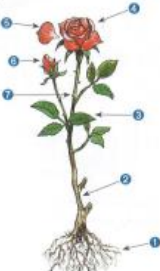


Image 16. Illustration des exercices, (Brillant et al., 2010 : 92-93)

Aider l'apprenant à construire le sens c'est lui assigner un projet de lecture définie par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. Pour développer l'apprentissage de la compréhension, il est important de mettre en place un parcours tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression (Cuq et Gruca, 2017 : 157).

*Le Nouvel Édito* est caractérisé par de nombreux exercices ayant des tâches à réaliser. En fin d'unité, des ateliers sont proposés sous forme d'approche actionnelle à voir des projets à réaliser en groupes lors desquels les apprenants investissent, dans l'échange, leurs compétences et leurs aptitudes de manière créative et récréative (Brillant et al., 2010 : 3).



Image 17. Illustration des exercices, (Brillant et al., 2010 : 152, 170)

Ces ateliers sont composés de différentes tâches : faire la recherche des documents, des sites web ou journal et rédaction d'un commentaire de données ; rédiger et présenter des slogans ; créer un blog de recettes de cuisine, concevoir un guide des activités sportives etc. puis présentation de travail à l'oral devant la classe. Ces types d'exercices sont fondamentaux pour la progression langagière et ce qui le caractérise est particulièrement la dynamique des activités permettant emploi des connaissances acquises et mettant en œuvre des compétences multiples. L'utilisation des connaissances acquises affecte le développement personnel qui est très important dans l'enseignement d'une langue étrangère. Cette importance comprend la lecture des ouvrages en tant que devoir, assistance aux séminaires et compréhension des émissions en français etc. Tous ces éléments font une attitude au quotidien et si nous avons l'attitude positive, nous passerons automatiquement à l'action au moment où nous faisons face à des situations réelles. Il s'agit de cas de réalisation des actions d'une manière spontanée en français car au début il y beaucoup d'hésitation et de peurs d'expression orale. Après de nombreuses répétitions des situations improvisées en cours, notre réaction, notre comportement et notre acte de communication s'automatisent et s'adaptent aux vraies situations langagières. Grâce à cette autonomie, les apprenants peuvent reconnaître dans une nouvelle situation ce qui est connu et distinguer ce qui est nouveau. L'évaluation langagière

est considérée réussite une fois que les apprenants distinguent ce qui est connu de ce qui est nouveau, une fois qu'ils planifient leurs actions en choisissant ce qui fonctionne bien dans le contexte semblable ou dans un contexte complètement nouveau.

Le processus d'évaluation comprend les éléments suivants : une tâche proposée à l'apprenant, une production qu'il réalise et des informations obtenues par observation qui, permettant à l'enseignant d'indiquer quel est le point commun entre l'attendu et le réalisé, et aussi d'indiquer si l'apprenant est proche de l'objectif visé. Le questionnement de l'élève permet de mettre en évidence comment se représente le savoir dans n'importe quelle activité qui nous permet d'établir si l'apprenant maîtrise les savoirs à partir desquels les nouveaux apprentissages seront construits. On s'accorde aujourd'hui sur le fait que s'approprier une langue, ce n'est pas seulement et peut-être même pas du tout, accumuler des savoirs à son sujet : enseigner une langue ne peut donc plus être conçu comme transmettre des savoirs. En revanche, on considère que le maître doit être en mesure de fournir à l'élève les moyens méthodologiques d'accéder à des savoirs qu'il est susceptible de ne pas posséder lui-même (Cuq et Gruca, 2017 : 110).

#### 4. La représentation des exercices de grammaire selon les manuels *Alter Ego 1*, *Latitude 2* et *Édito B2*.

Si l'on veut apprendre une langue étrangère, il est impossible d'éviter la notion de grammaire. La grammaire est la construction de la pensée, donc, si on ne maîtrise pas la grammaire, il est considéré qu'on ne peut pas définir notre pensée. Pour avoir une habilité de définir notre pensée et l'exprimer, il est nécessaire d'avoir des outils et de maîtriser complètement la grammaire enseignée. On considère que chaque langue étrangère a sa propre grammaire qui a des règles à respecter afin de construire des phrases correctes et significatives. Pour atteindre cet objectif, il faut mettre en place chaque élément qui forme une phrase. La grammaire nous permet de reconnaître la nature des mots, de distinguer leur fonction, de déterminer le rôle de chaque élément dans la phrase. La grammaire pourrait être définie de différentes manières :

« La grammaire, les grammaires, lorsqu'elles sont des outils formes, algébristes, opèrent des réductions d'autant plus drastiques qu'elles se préoccupent de décrire la

compétence. Elles n'ont pas comme ambition de décrire le fonctionnement de la langue. On connaît leur capacité à analyser des phrases créées dont les énoncés ne sont souvent pas ou un peu attestés, ces phrases sont parfois discutées comme n'ayant jamais été entendues. » (Klingler, 2011 : 73).

Selon Cuq (1996) le répertoire grammatical peut être défini comme l'ensemble, pour toutes les langues que l'apprenant connaît, des règles de fonctionnement dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide des règles métalinguistiques.

« Du point de vue strictement didactique, on peut appeler la grammaire :

1) Le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie.

2) Le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne. » (Cuq, 1996 : 41)

Du côté de l'apprenant :

« c'est une image, plus ou moins construite suivant les étapes qu'il franchit dans son apprentissage. Le contenu linguistique de cette représentation est individuel, évolutif et éventuellement perméable à tout aspect théorique. Du côté de l'enseignant, c'est une image supposée construite, mais toujours susceptible d'évolution. Elle est aussi définie en termes métalinguistiques et elle est généralement appuyée sur une ou plusieurs théories linguistiques. » (idem : 41)

« Un enseignement grammatical des langues étrangères bien mené passera par la prise en compte de ces principes chez chacun des acteurs de la classe :

- Il est de l'intérêt d'apprenant de construire la grammaire, c'est-à-dire de structurer la représentation et la connaissance qu'il a du fonctionnement de la langue.

- Il est de l'intérêt d'enseignant d'aider l'apprenant à construire sa grammaire, c'est-à-dire contrôler ses hypothèses, l'aider à les reformuler par une comparaison a posteriori avec des modèles fournis par les linguistes. » (idem : 104)

Coste et Galisson (1976) ont défini clairement la définition de grammaire implicite et explicite :

« La grammaire explicite « est fondée sur l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves » ; alors que la grammaire implicite vise « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammaticale (variations morpho-

syntaxiques par exemple), mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuie que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes »

Dans la plupart des exercices des manuels *Alter Ego 1*, *Latitude 2* et *Édito B2*, la grammaire est présentée de la façon implicite résultant l'engagement de l'apprenant à chercher et trouver individuellement la règle mais il y a aussi des passages qui présentent clairement l'explication de la grammaire explicite la mettant au premier plan, comme détaillé plus loin dans le texte. En regardant les exemples de chaque manuel en question, on pourrait trouver le point commun fondé sur la question de la recherche de la règle grammaticale à travers la manière implicite ou explicite.

Dans les trois manuels présentés, on retrouve un parcours particulier dont l'objectif est d'atteindre les éléments de communication. Ceci est clairement présenté dans l'*Avant-propos* d'*Alter Ego 1* :

« Pour atteindre les objectifs communicatifs annoncés, chaque double page présente un parcours qui va d'activité de compréhension à des activités d'expression et inclut des exercices de réemploi. Pour permettre la conceptualisation et l'assimilation des contenus communicatifs et linguistiques, des « Points Langue » et des « Aide-mémoire » jalonnent les leçons. »

Dans le Points Langue et dans les Aide-mémoire la grammaire est examinée de la manière suivante : il s'agit d'observer les terminaisons des adjectifs masculins et féminins qui sont explicites et catégorisés dans les deux colonnes alors que la prononciation des adjectifs masculins et féminins est implicite car l'exercice demande aux apprenants d'écouter et identifier la prononciation découvrant la règle indépendamment :



## Point Langue

### > LES ADJECTIFS DE NATIONALITÉ

a) Observez le tableau et complétez.

b) Prononciation identique ou différente pour le masculin et le féminin ? Écoutez et répondez.

	Masculin	Féminin	Prononciation identique	Prononciation différente
<i>français – française</i>	-ais	+ -e		✓
<i>polonais – polonaise</i>				
<i>chinois – chinoise</i>	-ois	+ ...		
<i>américain – américaine</i>				
<i>mexicain – mexicaine</i>	-ain	+ ...		
<i>autrichien – autrichienne</i>				
<i>tunisien – tunisienne</i>	-ien	+ ...		
<i>allemand – allemande</i>	-and	+ ...		
<i>espagnol – espagnole</i>	-ol	+ ...		
<i>russe – russe</i>	-e			

S'EXERCER n° 1

Image 19. Illustration de la leçon « *Faire connaissance, dire la nationalité* », (Berther et al., 2006 : 12)

Selon le même principe est conçue l'explication de l'emploi des prépositions et les articles pour les pays.

## Point Langue

### > LES PRÉPOSITIONS + NOMS DE PAYS pour indiquer le pays de naissance/domicile

a) Observez et complétez.

<i>La Tunisie</i>	} <i>en Tunisie.</i>	
<i>La Gambie</i>		... <i>Gambie.</i>
<i>L'Italie</i>		... <i>Italie.</i>
<i>Le Sénégal</i> <i>J'habite/Je suis né(e)/Je vis</i>		... <i>Sénégal.</i>
<i>Le Canada</i>		... <i>Canada.</i>
<i>Les États-Unis</i>		... <i>États-Unis.</i>

*Madagascar*    ... *Madagascar.*

b) Observez et complétez.

On utilise :

- ... pour un nom de pays féminin et pour un pays commençant par une voyelle ;
- ... pour un nom de pays masculin ;
- ... pour un nom de pays pluriel.

Pour certains pays, on utilise *à*, comme pour les villes :

*Madagascar* → *J'habite à Madagascar.*

S'EXERCER n° 1

Image 20. Illustration de la leçon « *En direct de Tv5* », (Berther et al., 2006 : 26)

Les apprenants peuvent découvrir la règle de l'emploi des articles définis et indéfinis en observant les terminaisons des noms de pays :

- la lettre « e » à la fin signifie qu'il s'agit d'un nom féminin,
- la terminaison qui finit par une consonne indique que le nom appartient au genre masculin,
- l'emploi de la préposition « en » dans le contexte de l'indication de pays de naissance/domicile.

Quant à l'emploi de la préposition « à », cette explication est explicite puisqu'il s'agit de l'exception : « *Pour certains pays on utilise à, comme pour les villes. J'habite à Madagascar.* »

Le « Point Langue » est prévu pour retrouver la conclusion uniquement implicite en observant les exemples ci-dessous, alors qu'*Aide-mémoire* présente la conjugaison des verbes de la manière explicite ayant une signification implicite.

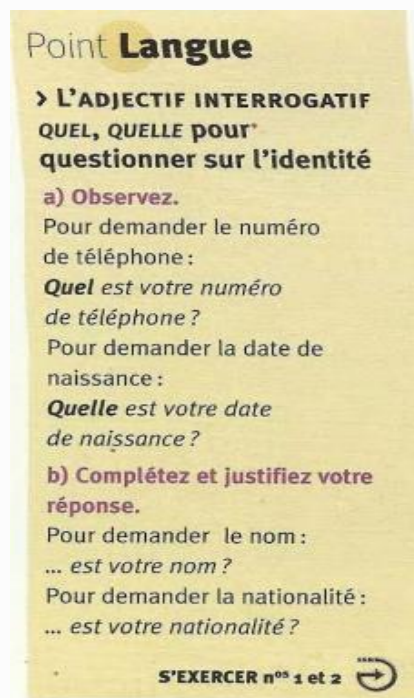


Image 21. Illustration de la leçon « *Questionner sur l'identité* », (Berther et al., 2006 : 23)



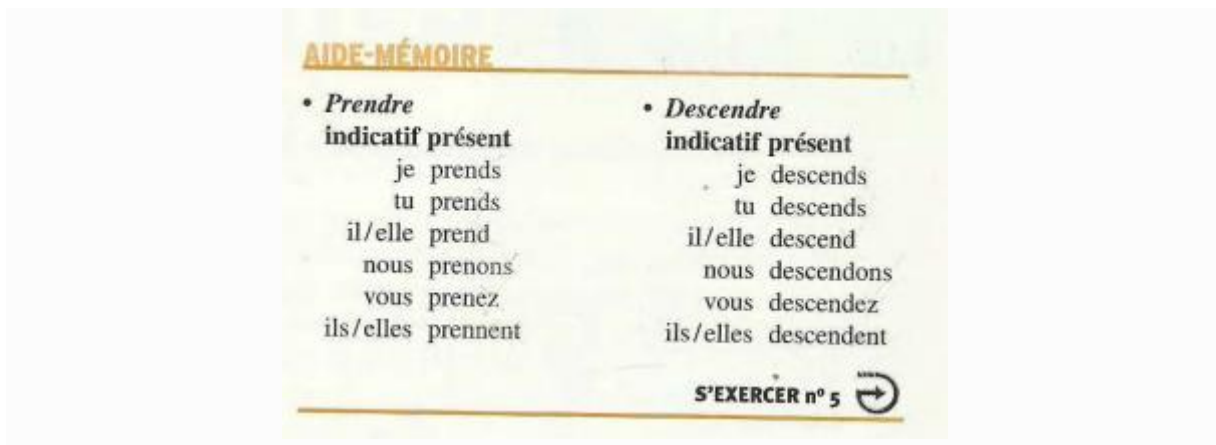


Image 22. Illustration de la leçon « *Indiquer un itinéraire* », (Berther et al., 2006 : 41)

Le *Point Langue* explique l'emploi d'adjectif interrogatif au masculin et au féminin selon les contextes de la phrase, sans une définition explicite, tandis que l'Aide-mémoire présente la conjugaison des verbes du 3<sup>ème</sup> groupe qui est explicite, mais dans ce cas, les apprenants ont l'occasion de conclure par eux-mêmes quelles terminaisons correspondent aux pronoms personnels, quels éléments ils ont en commun et quels changements se sont déroulés dans la conjugaison de ces deux verbes puisqu'il s'agit des verbes irréguliers. En observant les deux verbes finissant par *-endre*, on remarque qu'ils ont les mêmes terminaisons, le verbe *descendre* garde la lettre « d » à la première, deuxième et la troisième personne du pluriel tandis que le verbe prendre reçoit une lettre « n » supplémentaire à la troisième personne du pluriel : *ils prennent*.

La démarche grammaticale de *Latitude 2*, qui est appliquée dans l'ouvrage, est fondée sur l'observation, la réflexion, la systématisation et la production de façon dont elle a été indiquée dans l'Avant-propos. Pour que la production soit réalisée, l'exercice devrait être bien structuré afin d'y contenir une tâche particulière, expliquée dans la définition même de l'exercice.

« L'exercice est une tâche au sens le plus scolaire du terme et il suppose une certaine attente ou demande, généralement accompagnée de consignes plus ou moins explicites. .... Pour qu'une structure soit assimilée de façon active, il convient qu'elle soit présentée à l'élève dans des conditions similaires et répétée un certain nombre de fois » (Avram, 2006 : 27).

La grammaire de *Latitude 2*, est présentée de manière implicite (à travers les exercices d'observation de phrases, d'expressions orales, d'association des éléments dans la phrase etc.) et de la manière explicite ayant une apparence mise au premier plan avec une couleur vive et encadrée dès qu'on consulte la page. Quand il s'agit d'une explication explicite, telle que ci-dessous, elle est accompagnée d'un exercice à trous où les apprenants ont l'occasion de pratiquer la règle selon les contextes de chaque phrase.

**18 Complétez cet article avec les verbes aux temps du passé qui conviennent.**

Il (faire) ..... beau, mais le vent (être) ..... frais quand l'avion présidentiel (se poser) ..... à l'aéroport d'Heathrow le 26 mars 2008 vers 10 heures du matin. De nombreux photographes (attendre) ..... au pied de l'escalier et (se préparer) ..... à prendre des clichés du couple présidentiel le plus glamour du moment. Ils (vérifier) ..... leurs appareils photo quand on (ouvrir) ..... la porte de l'avion. Mme Bruni-Sarkozy (sortir) ..... la première. Elle (porter) ..... un élégant tailleur gris de chez Dior, très classique. Elle (ressembler) ..... un peu à Jackie Kennedy.

**19 Regardez les deux images. Comment est-ce qu'on voyageait de Paris à Londres ? Et aujourd'hui ? Qu'est-ce qui a changé ? Rédigez un texte de quelques lignes.**



**L'imparfait et le passé composé**

*L'imparfait et le passé composé présentent des actions et des états dans le passé.*

*L'imparfait présente des actions ou des états sans limites de temps précises. On l'utilise pour présenter le contexte, le décor d'une situation.*

*C'était l'été, il faisait chaud et tous les lundis, on allait à la plage.*

*Le passé composé présente des actions ou des états terminés à un moment précis. Il présente les événements de la situation.*

*Je regardais la télévision quand le téléphone a sonné. J'ai eu peur.*

Image 23. Illustration de la leçon « *Elle était belle* », (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 16)

De la manière similaire est conçue la règle de l'accord du participe passé, où cet accord est indiqué en caractères gras et l'exercice de pratique à côté :

tes tapis que j'..... (acquiescer) en l'argot, tes vacances à ornières  
 en diamant que maman m'..... (offrir), tous les livres que j'..... (lire),  
 les sculptures que ta ..... (rapporter) d'Afrique, les vieux disques que  
 j'..... (garder) trop longtemps, les meubles anciens que j'.....  
 (stocker) chez toi. Tout. C'est très triste, je sais, mais il n'y a pas  
 d'autre solution.

Je t'embrasse

Ta petite sœur

### 23 Complétez les dialogues avec le participe passé qui convient, puis jouez-les.

- Elles sont magnifiques, ces céramiques.  
 — C'est ma grand-mère qui les a (faire) ..... quand elle habitait à Vallauris. Elle a connu Picasso.  
 — C'est lui qui les a (créer) ..... ?  
 — Euh... non, malheureusement.
- Bon, je crois qu'on est perdus. Tu peux sortir les cartes ?  
 Je les ai (mettre) ..... dans mon sac à dos.  
 — Je ne les trouve pas. Tu es sûr, tu les as (prendre) ..... ?  
 — Oh zut, je les ai (oublier) ..... !

### L'accord du participe passé

Au passé composé, quand le complément direct du verbe est placé devant le verbe, le participe passé s'accorde avec ce complément.

Avec l', les, me, te, nous, vous :  
 Cette photo, je l'ai prise à Pondichéry, quand je suis allé en Inde.

Marie et Didier nous ont invités à Lyon.

Avec que :

Les vacances que nous avons passées en Grèce sont les plus belles de ma vie.

Avec quels, quelle, quelles :

Quelle route avez-vous prise pour descendre dans le Sud ?

Image 24. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 52)

Avec les doubles pronoms, cette règle grammaticale est appliquée de manière explicite avec des exemples concrets impliquant cette règle plus ou moins implicite. L'exercice de pratique est fondé sur le remplacement de mots soulignés par les pronoms expliqués.

me	.....	le	.....	lui	.....
te	.....	la	.....	leur	.....
se	.....	les	.....		
nous	le				
vous	.....				

### 20 Remplacez les mots soulignés par un pronom.

- Tu sais que Mathias a de gros problèmes dans son travail ?  
 — Non ! Il ne m'a pas parlé de ses gros problèmes !
- On m'a dit que vous aviez une bonne nouvelle pour moi.  
 Qu'est-ce que c'est ?  
 — Attendez, je vais laisser le directeur vous annoncer cette bonne nouvelle.
- Vous cherchez un restaurant ?  
 — Oui, vous pourriez m'indiquer un restaurant ?
- Regarde, Sophie m'a donné un joli livre sur Picasso.  
 — Elle exagère ! C'est moi qui avais offert le joli livre sur Picasso à Sophie !
- Si tu vas à Londres, tu pourrais acheter quelques livres pour ma fille ?  
 — Oui, combien tu veux que je rapporte de livres à ta fille ?
- Tu peux prêter un peu d'argent à Bruno ?  
 — Encore ! J'ai déjà prêté de l'argent à Bruno le mois dernier.

### Les doubles pronoms

	me	le	
	te	la	
sujet	se	les	verbe
	nous	en	
	vous	y	

Elle me l'a donné ce matin.  
 Je voulais vous en parler.

	lui	
	le	leur
sujet	la	verbe
	les	en
	y	

Tu peux le lui dire toi-même ?

	lui	
sujet	leur	en
		verbe

Je vais leur en apporter un.

Image 24. Illustration des exercices, (Mérieux, Lainé et Loiseau, 2010 : 52)

En ce qui concerne *Édito B2*, la grammaire présentée implicitement à travers les activités qui sont disposées dans le manuel selon les compétences langagières : production orale, production écrite, compréhension orale et compréhension écrite ainsi que par l'activité

« échauffement » accompagnée de la règle expliquée explicitement dans « emplois particuliers ». L'exercice de l'échauffement est fondé sur l'observation des phrases données et de retrouver individuellement la règle tandis que dans « emplois particuliers » la règle grammaticale est expliquée explicitement.

## GRAMMAIRE > les pronoms personnels

### ÉCHAUFFEMENT

#### 1 Observez les phrases suivantes. Quels mots les pronoms personnels remplacent-ils ?

- a) – Vos chats Pollux et Philidor peuvent-ils grimper dans les arbres de votre jardin ?  
– Non, nous le leur interdisons car de petits moutons y font leur nid.  
b) – Je peux raconter l'histoire des trois oursins à Antonin et Luan ?  
– Oui, racontez-leur.  
c) – Combien voulez-vous de tulipes ?  
– Mettez-m'en une douzaine.  
d) – On va chez Bianop'. On achète deux kilos de riz complet pour Lucie ?  
– Non, ne lui en apporte pas ! Elle déteste cela.  
e) – Alors, quand est-ce que tu te mets au jardinage, maintenant que tu as un beau terrain ?  
– Je vais m'y mettre dès que possible.  
f) – Tu fais tondre la pelouse à Claire ?  
– Oui, je la lui fais tondre toutes les semaines.  
g) – Séverine, tu as laissé David conduire un 4 x 4 qui pollue tant ?

- Que veux-tu ! Il adore les grosses voitures. Je l'ai laissé faire.  
h) – Anny, ton rosier est devenu magnifique !  
– Oui, je le vois pousser et s'embellir de jour en jour.  
i) – Heidi, tu me montres enfin le Mont-Blanc sur la photo ?  
– Oui, Peter, je te le montre tout de suite.

#### 2 Répondez aux questions suivantes en choisissant des exemples dans les mini-dialogues ci-dessus.

- a) Lorsqu'il y a double pronominalisation, quel est l'ordre des pronoms dans les phrases affirmatives ? Quelles sont les combinaisons possibles ?  
b) Quelle est la place des pronoms à l'impératif affirmatif et à l'impératif négatif ?  
c) Si deux verbes se suivent immédiatement, quand doit-on placer les pronoms avant l'infinif et quand doit-on les placer avant le verbe conjugué ?

### EMPLOIS PARTICULIERS

#### Emploi de lui / leur

Lui et leur ne peuvent être employés ni avec un verbe pronominal, ni avec certains verbes (*penser, rêver, songer...*) ou locutions verbales (*faire attention à...*).  
Dans ces cas, il faut utiliser les pronoms toniques : *Je pense à toi. Nous faisons attention à eux.*

#### Emploi de le / la / l' / les

On n'emploie pas *le, la, l', les* avec des verbes liés aux goûts et aux préférences (*aimer, adorer, détester, préférer...*) pour remplacer des choses et des propositions. On emploie plutôt *ça, cela*.

- Tu aimes la randonnée ?  
– Oui, j'adore ça.  
– Tu aimes utiliser la voiture ?  
– Non, je déteste cela.  
• Parfois, le pronom *le* peut remplacer toute une idée.  
– Tu sais que Hanna a abandonné son chien pendant les vacances ?  
– Oui, je le sais.  
• Un mot indéfini devient rapidement défini.  
J'ai vu un jardinier avec un grand sécateur devant chez toi. Tu le connais ?

### EMPLOIS PARTICULIERS

#### Emploi de en

- En peut remplacer *un, une* ou *des* quand il s'agit de personnes.  
– Vous avez des écologistes dans votre parti ?  
– Oui, nous en avons quelques-uns.  
• Mais avec un verbe suivi de *de*, on doit en principe utiliser *de lui, d'elle, d'eux, d'elles*.  
– Daniel, il y a Colin Hulac, le géologue, qui vous attend !  
– Oui, d'accord, je m'occupe de lui sous peu.
- En remplace le *de* de provenance mais ne peut remplacer le *de* qui indique le lieu d'origine.  
– Tu es parti en Bourgogne en vacances ?  
– Oui, j'en reviens.  
Mais :  
– Tu connais la Suisse ?  
– Oui, j'en suis originaire, j'y suis né. (et non pas : j'en viens)

#### Emploi de y

- À l'impératif, il est d'usage de ne pas employer avec un autre pronom.  
– Je peux venir avec vous chez le vétérinaire ?  
– D'accord, accompagne-nous ! (et non pas : accompagne-nous-y.)  
• Plus généralement, l'emploi du *y* avec un autre pronom n'est pas toujours de bon goût.  
Si je vais les y conduire est correct, je vais les y écouter est inusité.

#### Emploi particulier à l'oral

- À l'oral, on a tendance à simplifier.  
– Tu lui as donné son circuit de randonnée ?  
– Oui, je lui ai donné. (au lieu de : je le lui ai donné, obligatoire à l'écrit).

#### Expressions figées

Dans ces cas, le pronom ne remplace aucun mot précis.  
Il y a. Elle s'en va. Je lui en veux.

### ENTRAÎNEMENT

#### 3 Reformulez les phrases avec un ou deux pronoms, selon le cas.

- a) Il va à Vézelay.  
b) J'apporte des bégonias à mon amie Martina.  
c) Donnez-moi trois bulbes de tulipes !  
d) Je veux faire du vélo à la montagne.  
e) Nous offrons un sapin de Noël à Gustave.  
f) Ne parlez pas de marées noires au directeur de Talta.  
g) Nous entendons hurler le loup.

- e) Vous avez dit au gardien du zoo que le lion s'était échappé ?  
d) Vous avez donné des sacs biodégradables aux pollueurs ?

#### 5 Reformulez les phrases avec un ou deux pronoms.

- a) Donnez-moi cette marguerite !  
b) Achète ce bonnet à Mimi !  
c) Ne leur donne pas d'essence !  
d) N'avalez pas cette mygale !  
e) Expliquez-lui le vermicompost !

#### 4 Répondez négativement aux questions suivantes.

- a) Vous vous servez d'un désherbant ?  
b) Vous regardez passer les oiseaux ?

- 6 Écoutez et répétez ces phrases en soignant votre articulation, puis écrivez-les.

Image 25. Illustration de grammaire, (Brillant et al., 2010 : 96-97)

Brillant et al. (2010) ont défini dans l'Avant-propos :

« La grammaire est traitée de manière systématique et progressive, passant de la découverte (échauffement) au réemploi (entraînement). Les contenus grammaticaux couvrent, de même que toutes les autres compétences, le niveau B2 du CECR. »

La grammaire a une finalité évidente, elle doit permettre aux élèves de mieux comprendre les textes qu'ils lisent et d'améliorer leur orthographe. Comprendre le fonctionnement de la langue, acquérir la structure, le sens, l'orthographe, maîtriser la forme des mots qui sont en lien avec la syntaxe. La grammaire de phrase est au cœur de l'étude de la

langue car les connaissances et les compétences langagières sont fortement liées à la lecture et l'écriture.

En respectant les règles grammaticales d'une langue, on peut avoir une expression correcte car elle propose toutes les différentes variétés et règles qui régissent la langue en question. Elle permet de savoir utiliser les différents pronoms, les accords, la formation des types de phrase, des pluriels, l'emploi de COD et COI etc. Quand nous maîtrisons la grammaire, on est aussi capable de placer la ponctuation car on comprend où sont les groupes syntaxiques qui doivent obligatoirement être définis par la ponctuation.

Pour simplifier, l'utilité de la grammaire est fondamentale et nécessaire dans l'enseignement d'une langue étrangère qu'elle soit présentée implicitement ou explicitement. Afin de retrouver la capacité de s'exprimer oralement et par écrit correctement, il est d'une importance cruciale de comprendre la structure d'une phrase et le fonctionnement de chaque élément grammatical.

## Conclusion

Il est aujourd'hui admis que des enseignants sont des professeurs de langues vivantes. Pour ces professeurs, il ne s'agit pas d'enseigner la grammaire et la littérature à de jeunes francophones, mais d'enseigner à écrire et à parler français à de jeunes étrangers et à les rendre francophones. Il est considéré que l'enseignant n'est pas un intermédiaire entre la matière et l'apprenant, il a plusieurs tâches à accomplir aussi dans son rôle. Avant tout, le rôle d'un enseignant est de manifester la sensibilité aux besoins des élèves de façon générale, mais premièrement de gagner la confiance des élèves, ainsi que de s'assurer qu'ils ont la certitude en connaissance langagière du professeur. Gagner la confiance est réalisable selon un entretien motivationnel basé sur l'encouragement à l'autonomie. Pour s'assurer que les élèves ont la certitude en savoirs du professeur, il est nécessaire de déterminer premièrement les objectifs réalisables et concrets, puis dévoiler quelles méthodes seront appliquées dans les cours en se concentrant sur des attentes bien élevées et en expliquant la raison pour laquelle ces méthodes sont efficaces dans l'apprentissage de la langue étrangère.

L'idée d'un modèle très nouveau, différent de ce qui se fait traditionnellement, est possible de mettre en œuvre surtout car nous sommes au XXI<sup>ème</sup> siècle et nous avons la technologie disponible à chaque moment. Les élèves ont la possibilité d'être exposés à la langue française dans un environnement francophone, si l'élève vit dans un pays francophone. S'il n'y vit pas, le monde virtuel est toujours présent avec ses différents sites internet tel que France 24, TV5Monde, radio France, des vidéos tutoriels sur YouTube, Facebook et Instagram groupes des apprenants francophones etc. Avec tous ces moyens disponibles, enseigner une langue étrangère en se doit de favoriser une communication verbale interculturelle d'une part et, d'autre part de développer les compétences générales et tout particulièrement, une compétence pluriculturelle. La compétence communicative langagière se réalise dans l'action. C'est donc un savoir du type procédural qui, dans sa définition restreinte, se résume à la capacité ou l'aptitude à utiliser dans le respect des usages sociaux, telle ou telle forme de la langue cible (idem : 143). Pour que la transmission soit bien gérée, il est désirable d'exposer les élèves à la langue française. Il n'est sûr qu'avec la méthode traditionnelle, l'interaction et les activités exigeant la créativité et l'action sont exclus, mais avec cette méthode, l'accent est mis sur la grammaire qui est un outil inévitable dans l'apprentissage ainsi nécessaire et fondamental que la communication. Sans grammaire,



il est difficile pour les élèves de s'exprimer et d'écrire correctement, d'accroître leur assurance en langue cible et de gagner la confiance en soi.

La progression langagière des apprenants est réalisable et remarquable grâce aux manuels tels que, par exemple : *Édito B2*, *Latitudes 2* et *Alter Ego 1*, etc. car elle accumule et transforme les connaissances en actions concrètes. Apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est dans un premier temps communiquer dans la classe. Il faut se servir également des moyens dont nous disposons pour pratiquer la langue de façon la plus naturelle et d'impliquer les élèves pour donner du sens à leurs apprentissages. Cette implication permet aux élèves d'être acteurs de leur apprentissage ce qui résulte une transition bien gérée.

Les méthodes actives du XXI<sup>ème</sup> siècle favorisent l'implication des élèves. La méthode traditionnelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle sont des éléments qui se complètent mutuellement dans l'apprentissage de la langue pour que la transmission soit bien gérée et acquis. Les manuels choisis permettent de relier les approches et les ressources car ils ont un objectif en commun. L'objectif général, principal et supérieur de chaque langue étrangère est de préparer les apprenants à la vie sociale et professionnelle, et après à l'université. Donc, l'apprentissage pour la vie n'est pas un choix, mais plutôt une obligation. Pour créer un apprentissage optimal, chaque professeur devrait travailler sur les éléments concrets et attirer l'attention des élèves. Les élèves et les professeurs peuvent participer dans des activités en classe en inspirant les uns les autres avec des idées, en cherchant des ressources et en partageant des expériences. L'idée est d'enrichir des cours et de varier ses pratiques en mettant à la disposition toutes les expériences et toutes les compétences. Le but est d'offrir un grand nombre de modèles authentiques de la langue et de la culture française afin d'engager les intérêts et les styles d'apprentissage d'élève.

Une fois la langue acquise, l'apprenant a la possibilité de devenir très mobile, très international, et de choisir des carrières internationales comme par exemple : travailler en France, travailler dans une entreprise qui est en coopération avec la France, choisir des métiers qui leur permettent effectivement de voyager et d'échanger les informations concernant le pays, la culture, la tradition, les habitudes, partager les expériences etc. Avec cette possibilité, les apprenants atteignent une puissance de réflexion supérieure en comprenant mieux les objectifs de leur apprentissage et en apportant des meilleurs résultats quelle que soit la matière à s'approprier. L'intégration des nouvelles approches dans



l'enseignement tel que l'approche communicative et l'approche actionnelle, pourraient contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Pour que les résultats se montrent meilleurs et efficaces dans la progression langagière des apprenants ainsi que dans l'amélioration d'enseignement, il est recommandé que les méthodes d'enseignement soient compatibles et liées au XXI<sup>ème</sup> siècle, favorisant le fait que ces méthodes suivent le développement de technologie, de réseaux sociaux et d'autres moyens du monde virtuel tout en constituant en général une progression et une amélioration du secteur éducatif.

## Bibliographie

1. Abdallah-Petceille, M., Porcher, L. (1999) *Éthique, communication et éducation*. Paris : Hachette Edicef.
2. Barbot, M.-J., Pugibet, V., (2002) *Apprentissage des langues et technologies: usage en émergence*, France : Clé International.
3. Beacco, J.-C., Lehmann, D., (1990) *Publics spécifiques et communication spécialisée*. Paris : Hachette.
4. Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V. M., Sampsonis, B., Waendendries, M., (2006) *Alter Ego 1*. Paris : Hachette Livre.
5. Brillant, C., Bazou, V., Racine, R., Schenker, J.-C. (2010) *Édito B2*. Paris : Didier.
6. Carton, F., Riley, Ph., (2003) *Vers une compétence plurilingue*. France : Clé International.
7. Carton, F., (2001) *Oral : variabilité et apprentissages*. France : Clé International.
8. Cuq, J.-P., Gruca, I., (2018) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires De Grenoble.
9. Cuq, J.-P., (1996) *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Les Editions Didier.
10. Castelotti, V., Nishiyama, J.N. (2011) *Contextualisation du CECR Le cas de l'Asie du Sud-Est*. France : Clé International.
11. Cormanski, A., Robert J.-M. (2002) *Humour et enseignement des langues*. France : Clé International.
12. Dejean-Thircuir Ch., Mangenot F., (2006) *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation*. France : Clé International.
13. De Salins, G.-D., (1992) *Une introduction à l'ethnographie de la communication pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*. Paris : Didier.
14. Duverger, J., (2000) *Actualité de l'enseignement bilingue*. France : Hachette Edicef.

15. Huver, E., Ljalikova A., (2013) *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*. Paris : Clé International.
16. Méga senior. (1993). Paris : Nathan.
17. Mérieux, R., Lainé, E., Loiseau, Y., (2009) *Latitudes 2*. Paris : Didier.
18. Molinié, M., (2006) *Biographie langagière et apprentissage plurilingue*. France : Clé International.
19. Monnerie-Goarin, A., Lescure R., (1993) *Évaluation et certification en langue étrangère*. Paris : Hachette Edicef.
20. Nancy, (2000) *Une didactique des langues pour demain*. France : Hachette Edicef.
21. Parpette, Ch., Mangiante, J.-M., (2010) *Faire des études supérieures en langue française*. France : Clé International.

#### Livres électroniques :

1. Austin, J., (1962) *How to do things with words*. [en ligne]. London : Oxford University Press. Consulté à : [https://pure.mpg.de/rest/items/item\\_2271128/component/file\\_2271430/content](https://pure.mpg.de/rest/items/item_2271128/component/file_2271430/content) [10. février 2020 ]
2. Conseil De L'Europe., (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Consulté à <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [20. mars 2021]
3. Girardet, J. (2011). Actes du 12<sup>ème</sup> colloque pédagogique de l'Alliance Française de Sao Paulo : Conférence : Enseigner le FLE selon une approche actionnelle : Quelques propositions Méthodologiques. [en ligne]. Consulté à : [https://www.vintage-language.fr/ressources/acte\\_conference\\_jacky\\_girardet.pdf](https://www.vintage-language.fr/ressources/acte_conference_jacky_girardet.pdf) [18. février 2021]
4. Puren, C., (2013) *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme [en ligne]*. 3<sup>ème</sup> édition. Paris : CRÉDIF-Didier. Repéré à : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/> [17. mars 2020]

#### Sitographie :

1. Avram, C. (2006) *Les exercices structuraux. Dialogos*, [en ligne] 7(14), pp.27–40. Repéré à : <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=663241> [consulté le 20 juin 2021]
2. Roulois, P., (2015) *Apprendre une langue, oui, mais à quel âge ?* [en ligne] Neuropedagogie.com. Repéré à : <https://neuropedagogie.com/cours-langues/apprentissage-langues-age.html> [consulté le 15 décembre 2019]
3. Klingler, D. (2011) *La grammaire pour elle-même et en elle-même ... au-delà des genres ? L'exemple de La grammaire des fautes d'Henri Frei*. Linx, (64-65), pp.69–84. Repéré à : <https://journals.openedition.org/linx/1401> [consulté le 15 juin 2021]